



Sixièmes Rencontres de l'ADEB
15-16 novembre 2012
Université François Rabelais, Tours

Le plurilinguisme en question ?
À propos et autour de quelques textes critiques
Notes de lectures

Nathalie Auger, Marie-Madeleine Bertucci, Aude Bretegnier, Michel Candelier, Jean-François de Pietro, Emmanuelle Huver, Pascal Ottavi, Sofia Stratilaki, Sylvie Wharton

SOMMAIRE

Présentation générale

Une des activités de l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-plurilingue) consiste en la tenue de rencontres annuelles qui ont lieu au moment où se réunit l'assemblée générale et sont l'occasion d'échanges entre les membres sur des thématiques rentrant dans le champ d'activité de l'association.
Pour l'organisation des Sixièmes Rencontres, le constat de départ était le suivant :

- De plus en plus et de divers horizons, des interrogations, souvent critiques et vives, portent sur les courants de réflexion, les propositions et les pratiques qui tendent à valoriser les apprentissages plurilingues, la didactique du plurilinguisme, l'éducation plurilingue et interculturelle, les travaux de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, voire ce qu'on désigne aujourd'hui en didactique sous le nom d'approches plurielles. Les collègues, pour la plupart enseignants-chercheurs universitaires, à l'origine de ces interrogations les formulent selon différents angles et se situent sur des plans distincts : didactique, théorique, épistémologique, institutionnel, politique, idéologique. Ils s'appuient sur des lectures de documents, des citations et, pour la plupart, ils/elles développent des argumentations qui, à l'évidence, demandent examen sérieux et éventuellement réponses.
- Cet examen semblait d'autant plus souhaitable que, à l'intérieur même de l'ADEB et au-delà de l'adhésion commune à un certain nombre de principes, les appréciations sur ces différents objets et les manières de les aborder ne relèvent certainement pas de l'unanimisme. C'est tant mieux pour une association et c'est aussi ce constat qui donnait leur sens aux Rencontres. La diversité des positionnements et leur nuancement font toute le richesse des instances associatives dès lors qu'il y a partage des valeurs.
- D'où l'idée de consacrer l'essentiel des Sixièmes Rencontres à une réflexion et à des échanges à partir et autour des interrogations qui se sont progressivement fait jour. Il s'agissait de les inventorier, d'en rendre compte, d'en discuter et d'envisager éventuellement, à partir de cette discussion « à l'interne », une forme de publication qui serait aussi une prise de position - à voix multiples et distinctes - de notre association sur ce qui donne lieu à questionnements et à débats.
- C'était en réalité aussi une occasion pour l'ADEB et ses membres de faire plus de clarté et de se positionner sur une série de questions tout à fait centrales pour le développement des actions à venir.

Cinq ans après les premières Rencontres de l'ADEB, alors co-organisées à l'Université de Tours avec l'équipe Dynadiv et ayant donné lieu à la publication *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*[1], il a été décidé de tenir ces Sixièmes Rencontres de nouveau à Tours et de les co-organiser avec l'équipe PREFics, dont Véronique Castellotti dirige la composante tourangelle (PREFics-DYNADIV) et dont plusieurs membres de l'association font partie.

Le dispositif adopté a comporté les étapes suivantes :

- inventorier et sélectionner des textes à analyser et auxquels éventuellement réagir (consultation générale pour cet inventaire, à partir d'une première liste établie par les organisateurs) ;
- faire un appel interne pour susciter des lecteurs/analyseurs/présentateurs/commentateurs de ces textes : pour chaque texte ou petit paquet cohérent (?)de textes ;

[1] Accessible et téléchargeable en ligne sur le site de l'ADEB : www.adeb.asso.fr

- présenter en séance les comptes rendus de lectures, avec deux intervenants pour chaque texte ou groupe de textes ; cette présentation étant assurée par deux membres de l'ADEB de sensibilités différentes et ouvrant sur une discussion générale.

En bref, une procédure toute classique de séminaire interne, où les échanges prennent appui sur des lectures de travaux publiés.

Les textes retenus, présentés ci-dessous en fonction de leur regroupement en quatre volets, ont été choisis comme représentatifs de quatre ordres de questionnement à propos du plurilinguisme et de sa promotion, notamment mais non exclusivement dans le cadre de politiques linguistiques éducatives ou d'orientations didactiques. Dans le premier volet, c'est au niveau de la mondialisation et de l'économie capitaliste dans leurs rapports aux langues et aux institutions que se situe l'analyse. Dans le second, c'est le projet d'éducation plurilingue du Conseil de l'Europe qui est interrogé dans ses dimensions idéologiques et didactiques. Le troisième soulève des questionnements d'ordre épistémologique et linguistique en rapport aux institutions. Pour le quatrième, c'est sous l'aspect des conceptions de l'acquisition que la controverse est engagée.

Premier volet

Canut, C. & Duchêne, A. 2011, Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question, *Langage et société* 2/2011 (n° 136), p. 5-12. URL : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2-page-5.htm.

Heller, M. & Duchêne, A. 2011, « Pride and Profit : Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State », in Duchêne, A. & Heller, M. (eds) 2011, *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York: Routledge.

Deuxième volet

Maurer, B. 2011, *Enseignement des langues et construction européenne*, Paris, EAC + Puren, C. 2012, *Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles*

Puren, C. 2012, compte rendu de Maurer Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/

Troisième volet

Robillard, D. de, 2010, « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : naît-on ou devient-on divers ? », *Cahiers de l'ACEDLE*, Vol.7, n°1, 35-61, http://acedle.org/spip.php?article2858

Robillard, D. de, 2008, « Langues, systèmes, didactiques, diversité, identités… », *Le français aujourd'hui* n° 162, 11-19

Quatrième volet

Véronique, D. 2005, « Questions à une didactique de la pluralité des langues, dans Mochet, M.A. et al. (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Éditions.

Les quatre volets ne sont pas présentés ici dans l'ordre où ils l'ont été lors des Rencontres de Tours. Pour le présent document, il a semblé préférable de procéder selon une sorte de focalisation progressive, allant des enjeux les plus globaux à ceux qui sont de nature plus spécifique au domaine de l'apprentissage des langues. Pour chaque volet, d'autres textes auraient bien entendu pu figurer, mais le temps disponible a conduit à limiter le nombre de ceux sur lesquels engager la discussion.

Les titres donnés aux quatre sections de document ont un caractère quelque peu surajouté et surdimensionné par rapport à ce que chacune recouvre véritablement : il paraissait toutefois intéressant de montrer par-là l'orientation de nos questionnements par rapport aux textes lus, commentés et interprétés.

Selon les cas et les présentateurs/trices, l'accent a été mis sur le compte rendu, ou sur le commentaire. Les discussions qui ont suivi les présentations pouvaient difficilement donner lieu à prise de note analytique. C'est pourquoi on s'en est tenu ici à rassembler à la fin du document une liste de points saillants. Il s'agit tantôt d'objets sur lesquels un consensus d'analyse ne s'est pas dégagé (ce qui n'a rien d'étonnant), tantôt de points critiques que l'ADEB devrait prendre en compte dans ses travaux futurs, tantôt de problèmes qui demanderaient à être creusés plus avant.

Les textes sur lesquels a porté l'examen avaient tous une dimension critique, certains présentant un caractère résolument polémique. Le choix qui a été fait pour les Sixièmes Rencontres était de ne pas s'engager sur un terrain conflictuel. L'enjeu premier n'était pas de répondre à des attaques (ce d'autant moins que ce n'est pas l'ADEB comme telle qui se trouve interpellée ou mise en cause), mais de mener une réflexion collective (et non unanimiste) à propos de questions « chaudes » en vue aussi de déterminer ce qu'il convenait de retenir à usage interne des analyses critiques dont la valorisation du multi-/plurilinguisme peut – de divers bords - faire l'objet.

Selon la nature des textes « prétextes », selon les styles propres des collègues qui ont assuré la présentation commentée, selon leur degré d'implication dans les commentaires qu'ils formulent et selon le côté plus ou moins rédigé de leurs notes, ce qui suit ne constitue pas un ensemble homogène et harmonisé. Et c'est bien ainsi que cet ensemble à usage interne (notamment pour les membres de l'association qui n'ont pu assister aux Rencontres de Tours) devait se présenter : comme un document de travail, un moment dans un parcours, non comme une synthèse ou une prise de position développée sur des questions en débat.

L'espèce de bilan résultant des Rencontres et qui est présenté ici après les notes des interventions dresse, dans sa brièveté même, une série de questions que l'association doit continuer à se poser et une liste d'orientations et d'actions envisageables. Dans le temps court de ces Rencontres de Tours, il n'était guère possible de pousser plus loin des conclusions, mais le travail doit se poursuivre.

L'ADEB n'est pas une société savante ni un laboratoire de recherche. Elle n'est pas non plus un groupe de pression ni un lobby. Dans la mesure où elle s'inscrit dans le domaine, vaste et toujours difficile à délimiter, de la didactique des langues, son positionnement propre y relève d'abord de l'intervention et, plus précisément, d'une visée centrée sur la proposition d'améliorations plus que sur la critique ou la dénonciation de l'existant[2]. Mais c'est aussi pour cette raison qu'il importait d'examiner et de traiter avec sérieux des prises de position qui interrogent nombre des orientations, des concepts, voire des postulats qui ont rassemblé la plupart d'entre nous.

Véronique Castellotti **Marisa Cavalli** **Daniel Coste**

[2] C'est le choix fait pour la publication *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, mentionnée ci-dessus ; ça l'est aussi pour la brochure *Enseignement bilingue. Le professeur de Discipline Non Linguistique. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (téléchargeable sur www.adb.asso.fr) et pour le volume *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions* (D. Coste, dir., E.M.E., 2013).

Section 1 – Volet macrosociologique

Plurilinguisme et économie libérale : quels enjeux ? quelles tensions ?

TEXTES LUS ET COMMENTÉS

- Canut, C. & Duchêne, A. 2011, Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question, *Langage et société* 2/2011 (n° 136), p. 5-12. URL : .
- Heller, M. & Duchêne, A. 2011, « Pride and Profit : Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State », in Duchêne, A. & Heller, M. (eds), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York: Routledge.

Sommaire

Jean-François de Pietro
IRDP, Neuchâtel

Lecture et commentaire du texte de C. Canut & A. Duchêne, 2011

1. Résumé des principaux éléments du texte

Ce texte figure dans un numéro dont la thématique est **l'Appropriation politique et économique des langues** et dont le but est de "mettre en évidence la manière dont les langues s'inscrivent dans une série de processus sociaux, politiques et économiques qui font de cet objet un instrument stratégique destiné à légitimer ou dé-légitimer des locuteurs et des pratiques sociales."

C'est d'ailleurs là, pour les auteurs, le programme même de la sociolinguistique: "comprendre les enjeux de la diversité linguistique revient moins à étudier l'opposition binaire monolinguisme vs plurilinguisme, qu'à s'interroger sur les processus sociaux et politiques, nécessairement idéologiques, dans lesquels s'inscrivent pratiques sociales et discours sur le plurilinguisme."

Argument

Les langues ont souvent servi à catégoriser et hiérarchiser les citoyens dans des espaces monolingues. Il y a eu toutefois, ces dernières années, une transformation (apparente!) de ce paradigme (de l'instrumentalisation des langues). "La valorisation du plurilinguisme s'inscrit depuis quelque temps dans une nouvelle configuration sociopolitique, celle des nouvelles économies mondialisées."

➔ **thèse**: Cependant, "Loin d'être une déconstruction de la notion de langue, nous postulons que cette valorisation vient au contraire renforcer le mouvement général d'**essentialisation** des langues tel qu'il a été entamé, selon les lieux, entre le XVIe et le XIXe siècle.", car elle exprime finalement une compartimentation déterministe des sociétés et des cultures qui revient à nier **l'hétérogénéité constitutive** des langues ».

Commentaire: D'accord, sauf que cette hétérogénéité n'est pas la dimension première du langage! On a là un de ces petits glissements qui, tout au long du texte, rendent l'argumentation trop unilatérale… Je ne m'y arrêterai pas systématiquement.

Paragraphe 1 - Émergence historique des discours de valorisation du plurilinguisme

Dans leur premier sous-chapitre, les auteurs examinent l'émergence historique des discours de valorisation du plurilinguisme à partir du modèle linguistique national lié au monolinguisme (datant du XVIIe siècle). Ils mettent en contraste le cas de la France (*langue* commune, *demos*) et d'autres pays offrant des constructions discursives et politiques bien plus relativistes (Allemagne, pays de l'Est…; *ethnos*), mais pour aboutir au constat que, dans les deux cas, on a finalement une "compartimentation territorialisée des identités et des appartenances", une fois basée sur l'espace national abstrait, une fois sur l'ancrage territorial…

Paragraphe 2 - Le plurilinguisme: nouvelle idéologie ou prolongement de l'essentialisme linguistique

Le plurilinguisme, ainsi mis progressivement en avant, apparait en fait comme une nouvelle idéologie, qui n'est que le prolongement de l'essentialisme linguistique exprimé par l'idéologie mono ("langue = nation = âme d'un peuple") dans un contexte nouveau. La diversité locale, en effet, s'avère possible – voire rentable – dans le mode de gestion de la société globale ("La question de la

diversité culturelle va ainsi être pensée localement parce qu'elle est possible globalement"; p. 7). Autrement dit, la langue, essentialisée, n'est plus nécessairement l'expression d'une nation mais "l'âme d'un peuple". La société globalisée, qui traite tout comme des marchandises, n'en est pas gênée pour son fonctionnement, bien au contraire: "Instituer les différences, les nommer, construire des frontières : ces nouvelles catégories culturelles sont de fait bien plus aisées à manipuler." (p. 7)

➔ en fait il n'y a pas de changement de "paradigme épistémologique":

"Le changement ne réside donc pas dans l'appréhension des langues, toujours conçues comme des objets déterminant une appartenance et assujettissant les citoyens à une place, mais dans la multiplication des frontières linguistiques qui en découlent. Ainsi, le passage au multiculturalisme n'est en rien une prise en compte de l'hétérogénéité et de la labilité des places sociales. Il répond bien plutôt à des intérêts et des besoins. Il serait donc naïf de penser que la valorisation du multilinguisme contre le monolinguisme constitue un changement de paradigme épistémologique : il constitue plutôt le symptôme d'un changement de gouvernance et de l'affaiblissement des États au profit de la macro-gouvernance financiarisée." (p. 7)

Commentaire: Ceci est juste mais ne rend pas justice de la logique des acteurs, des résistances; cf. ci-après, *Paragraphe 4*, résumé du texte de Sue Gal.

Paragraphe 3 - Intérêt, rentabilité et exploitation des compétences linguistiques

La question concerne à la fois les états et organisations et l'économie privée.

➔ construire les langues comme instruments de la productivité économique (= marchandisation du plurilinguisme):

- valorisation symbolique (discours d'ouverture sociale et de respect des différences)
- valorisation socio-économique (emploi, flexibilité des travailleurs)
- valorisation économique (plurilinguisme comme produit attractif)

Paragraphe 4 - Circulation et pluralité des instances de discours

Les auteurs présentent les textes du Numéro, tout en explicitant encore davantage leur position commune:

- processus d'objectification des langues (comme valeur identitaire et comme valeur marchande) (< M. Heller)
- rôle des instances productrices de discours (et tout particulièrement rôle de la production du savoir scientifique) (<Cécile Canut)
- production et reproduction des inégalités sociales (à travers la gestion des ressources humaines dans un aéroport international) (< Alexandre Duchêne)
- idéologies langagières (exemple de la Hongrie, Sue Gal montre, en comparant les discours de l'élite et des classes populaires, que " il n'existe pas UN discours (ou UNE idéologie) de la langue et des langues, mais une palette complexe de positionnements, laissant entrevoir des dimensions hégémoniques mais aussi de possibles résistances à cette hégémonie.")
  Commentaire : intéressant, car prise en compte de la complexité, des résistances!

➔ Le numéro constitue bien ainsi "un examen critique portant à la fois sur l'impact des transformations sociales, politiques et économiques sur les idéologies langagières et sur le rôle du langage et du plurilinguisme dans nos sociétés en mutation. [Les auteurs] questionnent par là l'émergence historique des discours de valorisation du plurilinguisme, le rôle des nouveaux (ou

moins nouveaux) acteurs sociaux et institutions dans l'investissement discursif autour du plurilinguisme, mais aussi les intérêts et conséquences des idéologies plurilingues à l'œuvre dans nos sociétés contemporaines." (p.9)

Paragraphe 5 - Les effets de l'idéologie du plurilinguisme

Les auteurs s'intéressent avant tout aux "instances de parole", à l'évolution des discours et à leur appropriation par les personnes au quotidien (= aliénation). Ils montrent, de plus, que, grâce à la "capitalisation" des langues, de nouvelles places sociales, intermédiaires, occupées par des "entrepreneurs d'identité, de cultures, de langues" (p.11) apparaissent.

En conclusion… (p. 12)

"Ce déplacement [dans la manière d'envisager le plurilinguisme] nécessite également que nous renoncions en partie à une vision enchantée ou romantique de la diversité linguistique, ceci afin de parvenir à une vision nécessairement plus contrastée, fondamentalement moins idéaliste, mais probablement plus à même de poursuivre la réflexion sur les articulations complexes entre langues, pouvoir et inégalités sociales."

2. Discussion critique

L'article est intéressant en ce qu'il met l'accent sur une dimension importante de ce que d'aucuns ont nommé le *marché des langues*, qu'on peut considérer en tout cas comme le jeu social des langues et, surtout, des acteurs qui les parlent, qui en parlent...

Il est important en effet que nous ne fassions pas preuve de romantisme, d'idéalisme face à la diversité [ainsi que le rappelle régulièrement A. Duchêne]: elle aussi, inévitablement, est prise dans les (en)jeux sociaux du pouvoir, de l'exclusion, de la hiérarchisation. Il est amusant ici de comparer cela avec la manière dont, dans les années 80, les discours scientifiques valorisaient la *communication*, les approches communicatives, sans imaginer un seul instant que la conception pragmatique du langage que cela supposait pouvait très bien s'accommoder avec le capitalisme individualiste triomphant d'alors…

Ainsi, les auteurs nous interpellent et nous invitent à nous interroger sur les implications idéologiques de nos orientations "scientifiques", à nous demander si nous aussi nous ne participons pas à la construction de ce marché des langues, quel rôle nous y jouons. Car il est vrai que ce marché existe. Et il ne suffit pas de dire que ce n'est pas nous qui en sommes responsables, que les méchants ce sont d'autres, ces horribles capitalistes… Il importe en effet que nous soyons plus attentifs aux usages sociaux de nos discours.

Il est donc important de rappeler:

1) que le maintien de visions cloisonnées des langues – dont, en plus, on ne prend pas en compte l'hétérogénéité constitutive – perpétue une vision essentialiste des langues.
2) que le plurilinguisme est certes une pratique mais aussi un ensemble de discours, de représentations, bref une idéologie empreinte de valeurs (ouverture, respect, mais aussi, pour prendre des exemples que, personnellement, j'apprécie moins: plus grande flexibilité cognitive, voire plus grande intelligence, capital…).

3) que le plurilinguisme s'accommode très bien de la distribution des rôles sociaux (cf. les travaux de M. Heller sur le prolétariat plurilingue, dans les centres d'appel téléphoniques par exemple…).
4) que le capitalisme s'accommode très bien de la mise en avant de micro-identités fondées sur les langues (diviser pour mieux régner) et que, d'ailleurs, on peut même penser que ce genre de découpage territorial représente moins une menace que les états-nations.
5) que la diversité est devenue un produit, une marchandise comme une autre (cf. les derniers échanges au sein du Réseau Francophone de Sociolinguistique, RFS).
6) que ce nouveau marché suscite de nouvelles positions sociales… que nous occupons en partie ! (mais dont nous ne tirons pas tellement de profit que cela…).

Mais, s'il est important de rappeler – ou dire – tout cela, on doit se demander ***et alors***? Les auteurs évoquent bien le contenu du texte de Sue Gal (il existe des idéologies mais aussi des résistances) mais ils ne s'y arrêtent guère et présentent ainsi une vision qui souffre de quelques limites importantes:

- Vision trop unilatéralement focalisée sur le capitalisme, car il y certains éléments dans le texte qui ne me semblent pas propres à ce cas de figure mais relever de fonctionnements sociaux / anthropologiques plus généraux.
  Par exemple, la vision essentialisante de la langue peut certes très bien trouver place dans un monde capitaliste, mais je ne crois pas qu'elle lui soit nécessairement liée. Il me semble qu'on est plutôt face à une tension constitutive, dialectique, entre unité et diversité, entre mono et pluri…
- *A fortiori*, cette tension s'exprime par exemple dans les débats à propos de la langue commune comme garante d'une certaine *cohésion* sociale et opposée à une *intégration* des individus qui serait plutôt fondée sur l'acceptation de leur diversité.
  (voir à ce propos de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Conti, V. (2012). Langue, intégration, cohésion sociale… Quel rôle pour une politique linguistique? In Conti, V., de Pietro, J.-F. & Matthey, M. [Eds] (2012). *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain.* Neuchâtel, DLF / OPALE.)
- A beaucoup d'égards les éléments présentés ici ne sont pas tellement propres au langage (cf. habillement, cuisine, musique…). Il serait intéressant d'établir des comparaisons et voir ce qui serait vraiment spécifique au fonctionnement langagier… A l'inverse, il serait intéressant aussi de voir certaines constantes qui transcendent les objets.
- Le rôle – et la complexité – des acteurs: certes on est en partie "aliénés", inévitablement. Mais, sous peine de ne plus pouvoir rien faire, on ne peut en rester là…
  D'ailleurs – et sans nier les rapports sociaux objectifs –, il n'y a pas de "complot" derrière les aspects idéologiques du plurilinguisme. Dans une certaine mesure, les acteurs de ce jeu présentent tous des ambigüités, des contradictions… On observe des discours antagonistes, des résistances…
  Et ce sont précisément ces résistances qui nous intéressent aussi!
  J'aurais envie de demander aux auteurs : qu'en serait-il si, pour éviter d'être dupe, personne ne défendait la pluralité?
- En effet, le jeu du changement et de la récupération idéologique est un combat sans fin, comme le montrent par exemple les phénomènes de *métissage*, de *mélange*, dont on pourrait croire qu'ils rompent plus radicalement avec l'idéologie essentialisante des langues et qui pourtant sont eux aussi l'objet de certaines formes de récupération et d'exploitation mercantile… (en musique, ou en cuisine par exemple).

3. Pour conclure, quelques questions

1. Est-il possible, finalement, d'échapper au filet du capitalisme et de son idéologie, d'échapper à la récupération immédiate?... Et, dans ce cas, comment faire?
2. Certes, il est inévitable que le pluri comme idéologie implique des valeurs. Mais le choix de celles-ci n'est pas neutre! Dès lors, on devrait surtout se demander lesquelles de ces valeurs nous devrions affirmer, mettre en avant!
3. Quels sont les fondements – idéologiques, socio-économiques, anthropologiques…– de certaines représentations du langage et des langues telles que l'essentialisme? Peut-on changer – en profondeur – de telles représentations? Comment?...

***

L'ADEB a pour vocation non de séparer, compartimenter, hiérarchiser les langues, mais de les mettre en relation, les rapprocher, les mêler parfois… Ce combat est loin d'être gagné, l'idéologie n'en est évidemment pas absente, mais ce n'est pas une raison pour abandonner, subir. Il s'agit au contraire de mieux comprendre encore les divers fondements – idéologiques, scientifiques…– de nos approches "plurielles" des langues et des cultures pour les faire avancer sans qu'elles perdent leur force de résistance!

Nathalie Auger
Université Paul Valéry, Montpellier 3

Lecture et commentaire du texte de C. Canut & A. Duchêne, 2011

Pour les auteurs, la langue est « un instrument stratégique destiné à légitimer ou dé-légitimer des locuteurs et des pratiques sociales » dans la lignée des travaux de Bourdieu. Mais la nouveauté, selon Canut et Duchêne, résiderait dans une transformation du paradigme de l'instrumentalisation des langues sous la forme d'une valorisation du plurilinguisme, même si on la retrouve dès le XIXe siècle (voir l'article de Sue Gal dans ce même numéro de *Langage et Société*). Cette valorisation s'inscrit depuis quelque temps dans une nouvelle configuration sociopolitique, celle des nouvelles économies mondialisées.

Il semble curieux de présenter ce dossier comme complémentaire au dossier paru en 2006 sur « Le scandale du bilinguisme » qui concernait l'éducation bilingue et les enjeux de transmission des langues au sein de la famille (A. Tabouret-Keller et G. Varro). A. Tabouret-Keller elle-même, lors d'un séminaire à Montpellier en 2012 n'était pas d'accord avec un renversement strict du paradigme (dévalorisation du plurilinguisme et maintenant revalorisation/supériorité). Les deux approches ne se situent pas sur un même plan (par exemple peu d'évolution encore dans le système scolaire,

exploitation du plurilinguisme dans les entreprises et dans les institutions avec des objectifs somme toute différents).

Il s'agit ici pour les auteurs de se positionner face à ce qu'ils nomment « les institutions de pouvoir » et de saisir les conditions sociales, politiques et économiques de la production des discours sur le plurilinguisme. S'il est vrai que l'exercice de la préface limite la possibilité des nuances, le problème est que toutes les institutions sont traitées sur le même plan. Pour les auteurs, le passage au multiculturalisme (il est pour moi gênant de mélanger les termes « multilingue, plurilingue ») n'est en rien une prise en compte de l'hétérogénéité et de la labilité des places sociales légitimées par le haut (ONU, UNESCO etc.). Il répond plutôt à des intérêts et des besoins. Il serait donc naïf de penser que la valorisation du multilinguisme contre le monolinguisme constitue un changement de paradigme épistémologique : il constitue le symptôme d'un changement de gouvernance et de l'affaiblissement des États au profit de la macro-gouvernance financiarisée. En réalité les auteurs demeurent dans un rapport cause-conséquence aussi homogénéisant que l'idéologie qu'ils dénoncent. Le propos manque de complexité. Si l'on peut reconnaître avec les auteurs que les langues font vendre (cours de langues, tourisme « exotique »…) et permettent éventuellement la flexibilité, le lien direct entre cette marchandisation et la reconnaissance des langues par différentes institutions (nommée *opération de labellisation* par les auteurs) me semble peu problématisé.

Pour eux, les politiques utilisent le plurilinguisme comme un argument électoral. En réalité, peu de gouvernements semblent favorables aux langues minoritaires/régionales, l'argument paraît peu recevable. Les niveaux de gouvernance sont mélangés dans l'esprit des auteurs (des gouvernements, des ONG ou des institutions européennes). Ensuite, dire que « la perspective d'ouverture sociale et de respect des différences » est séduisante mais vise finalement la marchandisation propose d'emblée une vision manipulatrice et cynique des gouvernances en Europe qui ranime la doxa « les politiques sont des manipulateurs agissant pour le grand capital ». L'idéologie est dénoncée et argumentée sur la base d'une autre idéologie qui n'est pas questionnée.

Dans le corps même du numéro, Heller et Duchêne montrent comment, sur des terrains spécifiques (textes officiels, aéroport), une logique d'exploitation des langues reproduit les inégalités sociales. Canut dénonce (puisque c'est le ton du dossier ici) le rôle de la production du savoir scientifique sur le peuple rom qui le rend homogène et crée un nouvel intérêt pour les « endangerment languages » qui n'est autre, selon elle, qu'un processus d'essentialisation et de capitalisation. De nouveau le propos me semble homogénéisant (alors même que cette homogénéité est dénoncée). L'étude manque d'exemples (qui ? quels projets renouvellent les « endangerment languages » ? Si on peut les identifier, est-ce forcément un processus de capitalisation qui est à l'œuvre ?). Il paraît un peu injuste de dénigrer les équipes concernées par les travaux sur le peuple rom, même si, par ailleurs, la tendance homogénéisante est peut-être présente dans ces travaux. Mais il faudrait plus de détails pour le montrer et, de nouveau, le lier à un processus de capitalisation est peut-être excessif.

Le propos de ces chercheurs est forcément séduisant car nouveau, polémique, s'auto-déclarant dans la marge. En même temps, l'argumentation est du type doxa *vs* doxa et donc discutable dans le champ scientifique. La dénonciation (on appréciera la stigmatisation de certains universitaires qualifiés « d'entrepreneurs d'identités ou des langues » qui sont « rétribués », des métaphores filées sur la « collaboration ») sans proposition d'alternative est un peu vaine.

Nathalie Auger
Université Paul Valéry, Montpellier 3

Lecture et commentaire (de la préface) du texte d'A. Duchêne & M. Heller (eds), 2011

Ce texte est plus nuancé et les arguments sont plus étayés que dans la première préface présentée. Heller et Duchêne reviennent sur la définition du capitalisme tardif et expliquent que la notion de « valeur ajoutée » des langues apparaît pour la première fois ces dernières années pour caractériser certaines langues et le multilinguisme en général. De nouveau, la non-distinction entre multilinguisme et plurilinguisme mériterait d'être clarifiée. À l'évidence, les auteurs se placent dans une description macro et non micro, individuel, des phénomènes linguistiques, même s'ils revendiquent une approche qui intègre les deux dimensions. Dans la lignée des travaux de Giddens (1984), Appadurai (1996) et Harvey (2006), ils expliquent que le capitalisme tardif est caractérisé par l'avènement du tertiaire, marché où les langues sont un aspect majeur. Ils revisitent donc dans leur ouvrage les notions clés de *profit* et de *fierté* traditionnellement liées aux variétés de langues. Dans une longue argumentation autour de la notion de « fierté », ils rappellent avec force détails comment différentes classes sociales étaient exclues du monde économique, la langue étant un facteur de distinction allant jusqu'à la stigmatisation intellectuelle de ces populations.

La notion de profit est liée (Bourdieu) à celle de capital linguistique mais certaines variétés sont dorénavant des niches économiques (tourisme, produits stéréotypés). La fierté linguistique des marges peut devenir une force économique. La question reste posée : comment ce profit est-il redistribué dans les communautés linguistiques ?

Ces variétés sont-elles ainsi standardisées pour exister et être reconnues (une sorte de taylorisme des scripts langagiers) ? Cette standardisation questionne la notion « natif » / « non natif », notamment en didactique des langues et des cultures. En effet, les tests linguistiques ne sont pas sans relation avec les questions d'intégration, de professionnalisation, de sélection. D'autres secteurs comme la traduction, la reconnaissance vocale, les TIC sont à analyser car ils peuvent imposer des cadres rigides, reproductibles et non questionnés. Comment définir un locuteur légitime ? Si le tertiaire « formate » les langues, jusqu'à quel point ?

Le terrain du langage est donc, pour ces auteurs, une fenêtre privilégiée pour étudier les processus du capitalisme tardif. Les aspects sociaux sont au cœur de la problématique dont les phénomènes langagiers ne seraient que des symptômes. Leur idée est de procéder à des comparaisons multisites ou de suivre des objets (circulation, locuteurs, idées). Ces auteurs souhaitent plus que jamais interroger leur propre place de chercheurs dans la chaine de consommation et de production pour aboutir à des résultats pertinents.

Ces idées sont nuancées, argumentées et posent des questions qui sont encore en suspens et intéressantes pour nous autres chercheurs.

Section 2 – Volet idéologique et didactique

L'Éducation plurilingue et interculturelle : des risques potentiels pour l'enseignement des langues et pour l'éducation ?

THEME ABORDE SANS APPUI SUR DES LECTURES PARTICULIERES

- Évaluation, CECR, Éducation plurilingue et interculturelle

TEXTES LUS ET COMMENTES

- Maurer, B. 2011, *Enseignement des langues et construction européenne*, Paris,
- Puren, C. 2012, compte rendu de Maurer Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/

Sommaire

Emmanuelle Huver
Université François Rabelais, Tours

Petit détour par les questions d'évaluation en Didactique des Langues
Des problématiques en miroir ?

Cette intervention ne s'appuie pas sur une lecture / interprétation de textes. Elle vise deux objectifs inter-reliés :

1. Poser la question de l'évaluation des apprentissages et/ou des compétences dans les approches didactiques intégrant la pluralité linguistique et culturelle
2. Concevoir l'évaluation comme un détour qui permet de faire ressortir des problématiques et des enjeux qui me paraissent sinon similaires, au moins transversaux.

Pour ce faire, je présenterai des éléments qui me semblent « faire tendance » dans le champ de la DLL, pour ensuite relier ces éléments aux problématiques liées à la pluralité linguistique et culturelle.

1. Tendances dans le champ de l'évaluation

Première tendance : une dénonciation de l'évaluation comme instrument au service du développement du néo-libéralisme économique

Dans différents champs disciplinaires (socio ; psycho, sciences de l'éducation, sciences politiques, philo, etc.), ainsi qu'en didactique des langues (DDL).

Deuxième tendance : Ambiguïtés (instrumentalisations ?) terminologiques

Cette dénonciation du néolibéralisme en évaluation s'appuie sur / joue avec la polysémie des termes et amalgame « évaluation » et « évaluation certificative / standardisée » OU estime que toute procédure d'évaluation est, dans les circonstances actuelles, nécessairement « contaminée » par le néo-libéralisme.

Troisième tendance : Centration sur les outils

Centration forte de la recherche et de l'expertise en évaluation sur l'élaboration d'outils (conception et amélioration), comme si la qualité et la pertinence de l'évaluation dépendaient essentiellement (voire uniquement) de la qualité de l'outil et des conditions (matérielles) de sa mise en œuvre.

2. Évaluation des apprentissages plurilingues et pluriculturels

J'aurais tendance à dire que, dans les critiques didactiques portant sur les approches « pluri », l'évaluation joue comme une sorte de circonstance aggravante, avec deux types d'arguments :

- *Évaluation non souhaitée* : On peut à la rigueur enseigner dans une perspective pluri, mais évaluer, certainement pas !
- *Évaluation impossible* : De toute façon, évaluer dans cette perspective n'est pas possible et aucun instrument convaincant n'existe (cf. article Puren).

En fait :

- Marginalisation de ces approches en les cantonnant à des situations où il y a moins d'enjeux et de visibilité
  - association approche pluri à évaluation formative, auto-évaluation etc. (i.e. autant de formes d'évaluation marginalisées, délégitimées, etc.)
  - approches pluri comme des « cerises sur le gâteau » pédagogique, mais pas vraiment sérieuses, puisqu'on ne peut pas les évaluer
- Amalgame évaluation / certification, qui permet :

- Soit de dire qu'il ne faut enseigner que ce qu'on peut vraiment évaluer = les langues comme système (ce qui va à l'appui des arguments du type « les approches pluri minorent les apprentissages linguistiques » → cf. Puren, cf. Maurer)
- Soit d'amalgamer évaluation / certification – compétence – plurilinguisme – néolibéralisme (cf. Gori ou Michéa[3], repris +/- explicitement par Puren).

3. Des questionnements en miroir

3.1. Des critiques sur les approches pluri qui ne sont pas propres à ces approches

Notamment critique sur le lien entre plurilinguisme et néo-libéralisme

>> on trouve les mêmes arguments pour l'évaluation

- évaluation (ou plurilinguisme) = favorisent la mise en œuvre d'une politique néo-libérale
- évaluation (ou plurilinguisme) = instrumentalisés par la pensée néo-libérale

⇔ les critiques assimilant plurilinguisme et néo-libéralisme se trouvent (au moins en partie) affaiblies par le fait qu'elles valent pour d'autres notions que le plurilinguisme, en l'occurrence l'évaluation ;

⇔ elles risquent d'aboutir à discréditer ces notions (plurilinguisme comme évaluation) « en bloc » sans considération pour ce qu'elles peuvent avoir d'intéressant et de pertinent, tant du point de vue politico-sociétal qu'épistémologique *si on décide de les investir comme telles*

ex. pour l'évaluation : elle permet de poser la question de la subjectivité, de l'interprétation, etc., du point de vue de l'évaluation, mais aussi de la recherche en évaluation (et donc, de la recherche en DDL)

ex. pour le plurilinguisme : il remet en question la notion même de langue en tant que système, -ouvre une place pour des pratiques et des représentations plurielles → à creuser, à mon sens, pour la DDL.

3.2. Didactique, recherche, intervention

La forte place actuellement occupée par l'élaboration, la diffusion et l'amélioration d'outils et de dispositifs (tant en évaluation que dans les approches pluri) pose la question des liens entre didactique, recherche, intervention et militantisme.

➔ question à creuser entre nous (au sein de l'ADEB), mais aussi au sein de la communauté scientifique de la DDL

- articulation recherche / visée interventionniste
- articulation théorisation / intervention
- modalités diversifiées de communication selon les enjeux et les visées (recherche, diffusion de la recherche) : cf. ouvrage collectif à paraître qui peine à se positionner et est (trop) dans une position d'entre-deux
- intégration, au sein même de nos travaux – de recherche – d'une dimension critique / distanciée vis-à-vis d'outils, de dispositifs, de principes que nous pouvons par ailleurs promouvoir en tant qu'interventionnistes, voire militants

⇔ éviter une posture « enchantée », qui nous dessert et dessert notre propos, tant sur le versant recherche que sur le versant intervention.

---

[3] Gori R., Abelhauser A., Sauret MJ, 2011, *La Folie Évaluation*: Le malaise social contemporain mis à nu. Mille et une nuits
Michéa J.-Cl., 1999, *L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Climats.

Pascal Ottavi
Université de Corse Pascal Paoli

L'ouvrage de B. Maurer (2011) : une relecture

En relisant l'ouvrage de Bruno Maurer, que j'avais acheté et lu voici deux ans bientôt, la perplexité qui m'avait alors envahi m'a de nouveau gagné. Je pourrais ainsi commencer par une interrogation à laquelle l'auteur lui-même a recours, dans une intertextualité dont je revendique à mon tour le partage : « De quoi cet ouvrage est-il le nom ? »

Je vais tenter de répondre à cette question en m'attachant, d'une part, à en faire brièvement l'économie (quelle thèse défend-il ?), d'autre part à en discerner la logique, à savoir les choix adoptés par l'auteur dans son positionnement critique. Dans cette seconde partie, je voudrais tenter d'apporter un éclairage particulier quant aux références qu'il convoque, mais dont il ne dit pas clairement le nom (excepté une forme de sociolinguistique et la didactique des langues) à savoir la sociologie de l'éducation, celle des disciplines, mais aussi la philosophie de l'éducation. Car il me semble que le maillage argumentatif se distingue au moins autant dans les creux, ce qui n'est pas dit ou écrit, que dans la texture (la forme de l'ouvrage, celle de l'essai), la seconde justifiant peut-être, *a posteriori*, la présence de ces béances du discours. Je précise bien sûr que mon analyse intervient après celle de G. Forlot (2012) et qu'en conséquence il m'a fallu adopter un point de vue différent du sien, dont je partage la position et la hauteur de vue. C'est également un exercice à deux mains auquel nous nous livrons avec Michel Candelier, une sorte de "commande" à laquelle tous deux nous sommes volontairement soumis, aussi m'a-t-il paru nécessaire de chercher le point de vue le plus personnel possible.

1. La thèse

De quoi est-il question, dans cet ouvrage dont l'auteur attend les dernières pages pour le qualifier d'« essai » (p. 151) après l'avoir initialement présenté comme « démonstration » (p. 1) puis comme « travail critique » (p. 3) ?

L'enseignement des langues ferait l'objet d'une remise en cause sans précédent, en France et en Europe, sous l'action conjuguée du Conseil de l'Europe, en particulier de sa Division des politiques linguistiques[4], et de l'Union européenne. Il s'agirait d'imposer l'éducation plurilingue et interculturelle en lieu et place de l'enseignement des langues, tournant ainsi le dos à une tradition didactique au moins plus que séculaire. L'imposition rampante d'un nouveau paradigme éducatif s'opèrerait *grosso modo* en deux temps :

- avec la publication, en 2001, du *Cadre européen commun de référence pour les langues*[5]
- avec l'imposition subreptice, sournoise, des concepts de compétence plurilingue d'abord, puis d'éducation plurilingue et interculturelle dans le milieu de la décennie passée.

L'objectif plus ou moins dissimulé de ce véritable renversement paradigmatique viserait à substituer une approche molle, consensuelle et quasi ingénue des différences culturelles et linguistiques, destinée à permettre le rapprochement entre les futurs citoyens européens que sont les élèves d'aujourd'hui, à l'enseignement des langues, structuré de longue date au sein de disciplines largement identifiées et circonscrites à l'intérieur des systèmes éducatifs des différents États-nations européens. Le but avoué d'une telle démarche consisterait à créer de toutes pièces une identité continentale qui n'existe pour l'instant pas, au détriment de la tradition monolingue des États-

[4] Devenue depuis Unité des politiques linguistiques

[5] Désormais CECR ou *Cadre*.

nations et de la construction « traditionnelle » des identités nationales, et qui serait fondée sur une éducation à l'empathie linguistique et culturelle. Sa fin inavouée : offrir un palliatif à la montée du racisme et de la xénophobie en Europe. Or, d'une part, ce choix crucial a un coût : les programmes scolaires étant ce qu'ils sont, il faut détricoter ces derniers et confier une partie de la prise en charge de l'enseignement à la société civile, *via* ses divers moyens d'auto-organisation, dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie, contribuant ainsi à l'affaiblissement de l'offre scolaire, par définition garante, tout au moins en France, à travers le service public, d'un accès égalitaire de tous les élèves aux mêmes contenus didactiques. D'autre part, l'éducation plurilingue servirait ainsi à déminer le terrain socio-politique en agissant en tant que « distracteur » (p. 122) vis-à-vis des questions essentielles posées à l'Union européenne et à ses citoyens, à savoir un déficit démocratique patent et une pratique néolibérale plus ou moins masquée mais très réelle car très ancrée dans les faits. Au service de cette politique non-dite, de cette stratégie sournoise et rampante, seraient mobilisés à la fois les enseignants-chercheurs, s'exprimant en tant qu'« experts » (Puren, 2012 : 3, n'utilise ce terme qu'entre guillemets[6]) dans des études de référence étroitement corrélées entre elles, dans le cadre d'un contrôle vigilant de leur publication[7]. Enfin, tout ceci aurait un coût didactique et éducationnel, qui se traduirait dans la substitution des savoir-être aux savoir-faire, qui avaient déjà porté un coup sévère aux savoirs proprement dits : « La prochaine étape relèguera les savoirs linguistiques au troisième plan, subordonnés aux savoir-faire communicatifs, eux-mêmes moins importants que les savoir-être d'ouverture aux autres cultures » (p. 148).

2. L'argumentaire et ses limites

2.1. Au plan sociolinguistique : « l'illusion d'un langage commun »

Selon Maurer, le plurilinguisme « vise à substituer aux modes d'identification traditionnels, fondés sur la langue identitaire (souvent appelée maternelle) et sur le sentiment d'appartenance à une nation, une identification par un "répertoire plurilingue" » (p. 7). La question qui se pose ici est celle de la naturalisation du concept de langue. En effet, l'auteur critique l'éducation plurilingue en dénonçant une tentative de mainmise idéologique visant à fabriquer un individu nouveau, coupé en quelque sorte de ses racines culturelles et identitaires, qui sont celles du monolinguisme européen. Mais il reconnaît en même temps que le monolinguisme d'État procède d'une construction historique matérialisée en une « idéologie qui proposait une lecture simplifiée de la réalité… » (p. 65). Il avoue, de la même façon, la capacité d'un pouvoir à favoriser l'élaboration de représentations collectives puissantes et durables : « La force d'une idéologie tient au fait qu'elle a le pouvoir de transformer la réalité » (*ibid.*). Il signifie ainsi la lutte tenace contre, en France, les langues régionales, conséquence inéluctable de l'omnipotence monolingue, et rend rétrospectivement hommage à la sociolinguistique des langues minorées. En procédant de la sorte, il effectue une démonstration et son contraire, administrant le poison et le contrepoison : les langues ont un caractère d'évidence, mais elles constituent un objet socialement construit. Tant il est vrai que, hormis les contraintes dues aux limites physiologiques de la nature humaine, tout ce qui relève de l'activité collective procède d'une forme d'élaboration en commun, avec ses tensions et ses affrontements inhérents, dont

---

[6] « a) parce leur légitimité est douteuse : on ne sait jamais par qui ils ont été choisis et sur quels critères, et donc à quel titre exactement et au nom de qui ils s'expriment …
b) parce que je refuse la logique bureaucratique de l'expertise, non seulement parce qu'elle est anti-démocratique, mais aussi parce qu'elle est particulièrement inefficace dans un domaine tel que celui de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, dont la complexité est telle que les décisions adéquates ne peuvent être prises que par les acteurs eux-mêmes à leurs différents niveaux, depuis les États jusqu'aux enseignants. »

[7] « Circularité des références et contrôle des publications », sous-titre donné en page 94 de l'ouvrage.

justement les sciences humaines visent à reconstituer l'itinéraire et la logique dans le temps et dans l'espace. Ainsi donc, les langues ne sont pas des pratiques sociales contextualisées, au sens de Calvet (1993), ou encore selon le principe de l'approche complexe, des unités multiplexes, s'individuant de façon dialectique en raison d'un processus socio-historique d'interaction entre pratiques sociales, représentations sociales et processus d'institutionnalisation (Blanchet, 2005). Il s'agit au contraire de « systèmes », dont la connaissance et la maîtrise demandent, de façon tautologique, « des études relativement systématiques » (p. 153). Ce faisant, Maurer met à nu son positionnement épistémologique, celui de la linguistique structurale, une sorte de *delenda Cartago* pur et dur. Dont pourtant il a reconnu dans son propre argumentaire les limites substantielles. Limites que je rappellerai ici en convoquant cet extrait de la préface de *Langage et pouvoir symbolique*, de Bourdieu, rédigé par John B. Thompson (2001 : 13) :

> En prenant comme modèle normatif de l'usage correct un ensemble particulier de pratiques linguistiques, le linguiste produit l'illusion d'un langage commun en négligeant les conditions socio-historiques qui ont institué un ensemble particulier de pratiques linguistiques comme dominant et légitime. À travers un processus historique complexe, impliquant parfois des conflits majeurs…, une langue ou un ensemble de pratiques linguistiques particuliers se sont imposés comme dominants et légitimes, éliminant de ce fait d'autres langues ou dialectes. Cette langue dominante et légitime, cette langue *victorieuse*, est celle-là même que les linguistes tiennent pour acquise. Leur langue ou leur communauté linguistique idéalisée est un objet déjà pré-construit par une série de conditions socio-historiques lui ayant conféré le statut de seule langue légitime ou de langue « officielle » d'une communauté particulière.

2.2. *Au plan de la didactique des langue*s

En matière de didactique des langues, les critiques de Maurer se concentrent sur le CECR, avec une sorte de mouvement en deux temps. Une première phase où le *Cadre* constitue un instrument convenable, voire relativement pertinent, au moins potentiellement, pour une meilleure gestion de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment dans ses propositions relatives à la perspective actionnelle, ou bien encore dans sa capacité à étayer une réforme des curricula au plan européen. Une deuxième phase où, sous l'effet d'infléchissements, pour ne pas dire d'une subornation, intervenus dans des études de référence (en particulier, mais pas seulement, dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, de Beacco et Byram, 2007), le *Cadre* se voit quasiment vidé de son contenu propositionnel en matière méthodologique, alors que ce dernier, aux yeux de Maurer, en constituait l'intérêt principal. Ainsi, où se trouve le noyau dur de la didactique des langues ? Au cœur de la méthodologie, si l'on en croit les propos de Puren (2006 : 6) auquel se réfère l'auteur :

> Or il ne faudrait surtout pas, dans notre discipline, que les incertitudes actuelles concernant les orientations méthodologiques en enseignement/apprentissage des langues aboutissent à l'abandon de la réflexion dans ce domaine, alors que ce sont précisément ces incertitudes qui en font le domaine le plus intéressant du point de vue d'une réflexion disciplinaire aboutie, c'est-à-dire articulant clairement les perspectives déontologique, épistémologique et idéologique.

Ce point de vue est légitime en tant que point de vue mais il peut être discuté. Ainsi V. Castellotti, s'interrogeant sur le caractère innovant de la recherche donné par définition et considéré comme allant de soi, rappelle tout d'abord, en référence à Robert Galisson, que la didactique des langues ne se limite / résume pas à « une technologie (réduite à un travail sur les moyens, les outils, ce que fait la méthodologie) » (2011 : 117) et ne se conçoit pas « comme une science au sens positif du terme » (*ibid.*) mais plutôt comme « un humanisme… » (*ibid.*). Puis, écho non éloigné dans le temps aux propos de Thompson (cf. *supra*), elle rappelle ceci : « …une langue est perçue, de façon plus ou

moins explicite, comme un objet, stable, fini et standardisé, et… cela est rarement remis en question dans la plupart des travaux de DDL[8] » (p. 120). J'emprunterai une dernière citation à son texte, relative aux objets construits au sein de la DDL :

> Le poids des centrations successives sur des catégories figées, conçues et perçues comme homogènes et peu questionnées, relève fondamentalement d'une conception dominante qui sous-tend la recherche contemporaine sur l'apprentissage des langues, et qui place les « méthodes » et les « techniques » au centre de l'intérêt et des questionnements de recherche de la DDL. (p. 123)

En l'occurrence, on aura une idée du « figement » de la pensée de Maurer lorsque l'on lit, p. 148, cette sorte de profession de foi, ancrée dans une forme de déploration face à une sorte d'implacable et irrémédiable régression :

> Dans les années 1960 et 1970, on faisait encore faire de la traduction et de la grammaire aux élèves. Dans les années 1970 et 1980, on leur a demandé d'apprendre des structures de phrase par répétition. Dans les années 1980 et 1990, et jusqu'à aujourd'hui, on a insisté sur la manière d'entrer en communication avec autrui. Les savoirs devenaient seconds par rapport aux savoir-faire. La prochaine étape reléguera les savoirs linguistiques au troisième plan, subordonnés aux savoir-faire communicatifs, eux-mêmes moins importants que les savoir-être d'ouverture aux autres cultures. Patiemment, étape par étape, on déconstruit l'enseignement des langues, que l'on maintiendra dans les horaires des établissements parce qu'il faut donner l'illusion que l'on continue comme avant.

Ces propos renvoient donc à une sorte d'âge d'or, celui où les disciplines scolaires avaient un caractère indiscutable, que l'hyper modernité européenne, dans sa version prétendument scientifique, déferait systématiquement, ajoutant à une sorte d'usure ontologique le travail de sape de ses clercs à leur endroit.

3. La convocation des sciences de l'éducation

C'est donc bien une vision mythique de l'enseignement qui apparaît en creux dans le positionnement de Maurer. Et l'auteur de convoquer, au bénéfice d'une vision de la perte de substance, des disciplines telles que la sociologie de l'éducation, la sociologie de la connaissance et la philosophie de l'éducation. Or, il le fait sans jamais les citer explicitement, à une exception près, mais en y procédant à des emprunts maladroits.

La seule discipline expressément référencée est la « sociologie de l'éducation » (p. 37). Critiquant l'option éventuelle mais non avérée d'un temps de formation en langue non plus dévolu prioritairement à l'école mais à des instances institutionnelles locales, à des entreprises privées, à des séquences individuelles d'auto-formation dans le cadre du principe d'éducation tout au long de la vie, il parle de l'éducation nationale comme offrant la garantie d'une certaine égalité car c'est bien là « que les conditions de réussite tendent à se rapprocher » (*ibid.*). Si je peux partager personnellement ses préventions quant à une possible relativisation de l'offre scolaire vis-à-vis d'une autre plus ou moins marchande, plus ou moins institutionnalisée mais sans souci d'une certaine péréquation territoriale, je ne peux que demeurer circonspect quant à l'égalitarisme intrinsèque du système éducatif : certes, dans le contexte évoqué d'une libéralisation des formes d'accès à l'enseignement des langues pour les élèves, celui-ci possède des vertus indiscutables et nécessite de demeurer au centre du dispositif de formation de la jeunesse. Mais le principe d'égalité, au sein dudit système, a, notamment en France, été sensiblement remis en question avec Bourdieu et Passeron (1970), d'une part, avec la sociologie du curriculum (Forquin, 2008), dans toute l'épaisseur de ses approches différenciées, d'autre part. Ainsi la réforme permettant aux EPLE[9] de moduler à la

[8] Pour didactique des langues.

[9] Établissements publics locaux d'enseignement

marge les horaires des enseignements des disciplines, en 1989, l'a-t-elle été sous un gouvernement de gauche, dans le cadre d'une prévalence permanente des programmes. Quant à la carte scolaire, à la suppression de laquelle Maurer fait référence, tout le monde sait qu'à Paris notamment, celle-ci était depuis longtemps notoirement détournée de son objet pour une très large partie de la population scolaire, avec des phénomènes marqués de gentrification (Van Zanten, 2009) et de ségrégation urbaine et sociale plus ou moins larvée (Felouzis, Liot, Perroton, 2007). Et l'on a bien conscience qu'en la matière, les enseignants, fins connaisseurs du système éducatif, ne sont pas les derniers en termes de consommateurs d'école et de souci de distinction, au sens de Bourdieu (1979). On constate donc combien l'indiscutabilité d'une référence, convoquée sans précaution, peut prêter à débat. Le cas est encore plus flagrant dans le domaine de la sociologie des disciplines, non citée ici expressément. En effet, l'auteur parle de la convocation des disciplines scolaires au service du projet de construction de la citoyenneté européenne, dont les langues peuvent effectivement constituer l'un des matériaux. Il mentionne ainsi l'Histoire, dont il craint que l'évocation des conflits survenus sur le vieux continent ne réveille d'anciens antagonismes enfouis. Ici le raisonnement a quelque chose de rudimentaire, Maurer se contredisant lui-même lorsqu'il écrit que « l'histoire que l'on enseigne n'est jamais que le résultat d'un rapport de force entre courants idéologiques » (p. 98). À ce propos, sans doute faut-il justement rappeler que, jusqu'au moins aux années soixante, en France, l'histoire enseignée est totalement assertive, au service exclusif des classes dominantes (Derouet, 2000), tandis que la circularité des références dans le domaine de l'édition, dont il accuse les publiants travaillant pour la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, a été particulièrement mise en œuvre dans le domaine des manuels d'histoire sur une période de plusieurs dizaines d'années, Lavisse et ses disciples y exerçant un contrôle particulièrement sourcilleux et efficace (Savarese, 2002). Les choses étant ce qu'elles sont, Maurer émet des doutes importants quant à la capacité des Européens à se mettre d'accord sur des contenus de programmes communs : c'est faire ainsi peu de cas de la parution, en 2008 et 2011, des manuels d'histoire franco-allemands sous la double édition Nathan-Klett, en versions française et allemande, à l'intention des classes de première et terminale des sections internationales préparant à l'obtention de l'Abibac[10]. Pour la première fois, des universitaires et des enseignants ont mis leurs connaissances et leur savoir-faire en commun pour définir des objectifs, des contenus d'enseignement transnationaux dans le cadre d'une méthodologie construite en commun, rendant *de facto* obsolètes les espaces de clôture historiques de deux très grands États-nations européens. Quant au caractère indiscutable de la langue nationale, il y aurait par exemple à gloser sur le fait que, pour nombre de petits Français, sous la IIIe République, le français a dû être appris comme une langue étrangère, ceci grâce à la méthode Carré, qui connaîtra par la suite, la fortune que l'on sait sous l'appellation méthodologique de « méthode directe » (Puren L., 2005).

Mais les limites des emprunts non-dits aux sciences de l'éducation sont sans doute atteintes avec la référence à la philosophie de l'éducation, jamais très loin lorsque l'on parle de problèmes scolaires ou d'enseignement des disciplines. Il est en effet précisé, p. 22, que les méthodes d'enseignement « seraient un moyen et non une fin ». Sans doute faut-il revenir ici sur le fait que l'ensemble des disciplines du curriculum, à quelque filière de formation qu'appartienne un élève, concourent à la formation de l'individu et du citoyen. Ainsi Émile Durkheim a-t-il écrit que

> …chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral… C'est cet idéal, à la fois un et divers, qui est le pôle de l'éducation… La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation

[10] Manuel d'histoire franco-allemand - L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815 (2008 pour la version allemande, 2011 pour la version française) ; Manuel d'histoire franco-allemand - L'Europe et le monde du Congrès de Vienne à 1945 (2008 pour les deux éditions).

> perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective. » (1922 : 8).

Même si l'on peut considérer ces propos avec un certain recul, il n'en demeure pas moins vrai que l'éducation joue un rôle de passeur entre les générations, non seulement à travers la transmission des savoirs mais aussi d'un certain nombre de valeurs, en particulier celles liées à l'exercice de la citoyenneté démocratique. Ainsi M. Develay peut-il écrire que « les savoirs scolaires renvoient à des valeurs qui, même implicites, révèlent en dernière analyse les choix éthiques d'une société » (1992 : 26). D. Hameline mentionne quant à lui l'ordre des finalités, ces dernières constituant des affirmations de principe à travers lesquelles une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs » qui procurent « des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire à un discours sur l'éducation » (2005 : 97), non sans préciser que les dites finalités procèdent toujours d'une forme d'idéologie dominante et qu'il n'est pas forcément aisé de les transformer, chez l'individu, en comportements observables. Si l'on reprend à présent les quatre objectifs de l'enseignement des langues en milieu scolaire, tels que définis par D. Coste, on notera que l'ordre des finalités apparaît dans la formulation d'un « objectif éducatif ou formateur : l'apprentissage d'une langue étrangère forme la personnalité en développant les qualités physiques (ici sensori-motrices) et le caractère » (1980 : 20). Si bien qu'il n'apparaît pas incongru, parlant d'éducation et non d'enseignement plurilingue, de noter une corrélation explicite avec de grands objectifs politiques. Objectifs que, dès 1992, l'article 126 du traité de Maastricht, dans son alinéa 1, mentionne sans ambiguïté : « L'action de la Communauté vise… à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres »[11]. Ce qui serait par contre plus étonnant serait de concevoir les disciplines comme des fins en soi, *in abstracto*, relevant en quelque sorte d'une logique intrinsèque dont elles n'auraient pas à rendre compte à la société dans son ensemble, ce que, du point de vue particulier de la culture scolaire, elles sont pourtant, selon A. Chervel (1998). Or c'est bien ce qui ressort, au bout du compte, du raisonnement de Maurer.

Ces emprunts, fort incomplets, aux sciences de l'éducation, conduisent assez logiquement l'auteur à une lecture confiscatoire du courant des Lumières, lecture républicaine au sens où il faut entendre ici l'expression du point de vue du courant jacobin et volontiers souverainiste en France. Reprenant l'antienne de l'individu, du « citoyen affranchi de ses déterminismes et de ses particularités » (p. 85), l'auteur invoque Ernest Renan et identifie sans nuance un courant « anti-Lumières » (*ibid.*), auquel apparemment tous les producteurs d'études de référence mis en cause dans l'ouvrage sont rattachés et dont le communautarisme serait le cheval de bataille inavoué. Au passage, sans doute faut-il lui rappeler avec G. Noiriel qu'une lecture précise du texte *Qu'est-ce qu'une nation ?* (support d'un discours prononcé en 1882 à la Sorbonne, dans le cadre des tensions franco-allemandes consécutives à la guerre de 1870), « montre… que seuls ceux qui ont des ancêtres communs peuvent participer au fameux "plébiscite de tous les jours" » (2007 : 19).

4. Conclusion

La lecture attentive de l'ouvrage de Maurer permet de démêler patiemment l'écheveau du discours. Il s'agit d'un essai, ce qui en soi n'est absolument pas critiquable, paré des vertus de l'ouvrage scientifique, ce qui l'est davantage. En effet, dans son préambule, l'auteur définit son objet, son hypothèse de travail et fournit une méthode d'analyse. Cependant la troisième partie de l'ouvrage voit se déployer une démonstration relevant strictement du domaine idéologique, et qui ne consiste en rien moins qu'en la mise en relation étroite entre travaux des chercheurs sur le plurilinguisme et l'éducation plurilingue et avancée masquée du néolibéralisme en Europe, les premiers servant de

---

[11] Traité de Maastricht, mode d'emploi, 1018, Paris, 1992, p. 166.

cheval de Troie au second, *via* le listage d'affirmations et d'approximations facilement contestables. Et si l'auteur refuse d'endosser le discours d'une théorie du complot (p. 147), le climat ambiant de déploration, la fin annoncée des savoirs, les amalgames hâtifs et le réductionnisme scientifique appliqué aux concepts et aux champs disciplinaires, comme en témoignent à l'envi la naturalisation de la question de la langue et l'opposition quasi manichéenne entre Lumières et anti-Lumières, indiqueraient plutôt une fâcheuse inclination à démontrer le contraire.

Bibliographie

Beacco J.-C., Byram M., 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques

Blanchet P., 2005, « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe », in *Minorations, minorisations, minorités Études exploratoires*, *Cahiers de sociolinguistique* n° 10, D. Huck et P. Blanchet (dirs.), Rennes, PUR, pp. 17-47

Bourdieu P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris,

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *Les héritiers*, Paris, Les éditions de Minuit

Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, Paris, PUF, Que sais-je ?

Castellotti V., 2011, « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à/par la dé-centration », in *Les cahiers de l'Acedle*, volume 8, n° 1, pp. 115-134

Chervel A., 1998, *La culture scolaire*, Paris, Belin

Coste D., 1980, « Pourquoi apprendre les langues étrangères à l'école ? », in *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E*, R. Galisson (dir.), Paris, CLE international, pp. 12-48

Derouet J.-C., 2000, « Enseigner l'histoire de la révolution dans une société critique », in *L'école dans plusieurs mondes*, J.-L. Derouet (dir.), Paris-Bruxelles, De Boeck, INRP, pp. 173-194

Develay M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF

Felouzis G., Liot F., Perroton J., 2007, *L'apartheid scolaire*, Paris, Le Seuil

Forlot G., 2012, « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible », in *Langage et société*, n° 140, juin 2012, pp. 105-114

Forquin J.-C., 2008, *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR

Hameline D., 2005, *Les objectifs pédagogiques En formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1e édition 1979

Noiriel G., 2007, *A quoi sert « l'identité nationale » ?*, Marseille, Agone

Puren C., 2006, « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », publié en ligne sur le site de l'APLV et sur le site de l'Université de Franche-Comté

Puren C., 2012, « Compte rendu de lecture… et de relectures personnelles », texte en fichier pdf téléchargeable sur le site de C. Puren, www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/

Puren L., 2004, *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*, Thèse de doctorat, sous la direction de D. Véronique, présentée le 16 décembre 2004 à l'université de la Sorbonne nouvelle Paris 3

Savarese E., 2002, « Ecole et pouvoir colonial. Retour sur la légitimation de la colonisation », *Dialogues Politiques*, http://www.la-science-politique.com/revue/revue2/papier1.htm

Thompson J.-B., 2001, « Préface », in P. Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, pp. 7-55

Van Zanten A., 2009, *Choisir son école Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF

Michel Candelier
Université du Maine, Le Mans

Regards critiques sur l'ouvrage de B. Maurer (2011) :

NB : flottement entre éducation plurilingue et pluriculturelle / plurilingue et pluri/interculturelle et plurilingue et interculturelle.

Tout d'abord :

- L'objet de mes réactions est bien l'ouvrage de Bruno Maurer, même si j'ai lu les articles et comptes rendus également mentionnés, et m'y référerai ponctuellement
- Je remercie Pascal Ottavi qui m'a montré la voie en « cherchant » - dans son intervention -« le point de vue le plus personnel possible ». Ce qui me permet de me placer sur mon terrain favori : approches plurielles (AP) et éveil aux langues.

  Mais je n'ai pas suivi son exemple en ce qui concerne le sérieux du travail de préparation : je n'ai pas, comme lui, préparé une contribution minutieusement construite et documentée…

1. Pourquoi est-il licite de se placer sur le terrain des AP pour critiquer l'ouvrage – certains aspects de l'ouvrage – de Bruno Maurer ?

Je sais bien que dans sa réponse à Forlot, Bruno Maurer affirme qu'il ne s'intéresse pas aux travaux des chercheurs en éducation plurilingue, et qu'on ne saurait lui en faire grief, puisqu'il l'annonce dès l'introduction : « Je m'intéresse à l'action d'une institution politique, le Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, sur l'évolution de la didactique des langues, pas à la critique des travaux de mes collègues universitaires, dont je ne conteste pas du tout la légitimité scientifique ».

Il n'en reste pas moins vrai

- qu'une partie importante de l'ouvrage est consacrée à l'exposé des dangers que ferait courir à l'enseignement des langues, à l'école, à la société une approche didactique particulière qu'est « l'éducation plurilingue et interculturelle » - et non pas à l'action « en soi » de l'institution politique
- et que j'imagine mal comment on peut parler de dangers d'une approche didactique en se désintéressant des réalisations concrètes qui se revendiquent comme étant la mise en œuvre « sur le terrain » de cette approche. Les orientations didactiques ne relèvent pas du domaine de la spéculation, mais de l'intervention. Et c'est à l'aune des interventions qu'elles inspirent qu'il convient de juger de leurs effets. Je rejoins ici une des critiques de Forlot qui écrit (p. 110) que l'ouvrage pèche « par le choix d'analyser la doctrine plurilingue et interculturelle en ne l'abordant que par le biais de quelques études de référence publiées par le Conseil de l'Europe ».

  L'auteur, on le sait, aime à trouver des contradictions dans le discours des autres – et on le comprend. Mais n'y a-t-il pas une contradiction à vouloir défendre la réalité du travail en classe contre le flou d'élucubrations de chercheurs en cabinet (j'interprète librement, bien

sûr) et à se désintéresser autant des outils. Toujours dans la réponse à Gilles Forlot, on peut lire que dans l'ouvrage « aucune critique n'est faite de ce cadre de référence [le CECR] qui n'est qu'un outil. Ce qui est critiqué c'est la politique qui est menée par la Division des Politiques Linguistiques […] ». Mais en didactique, ce qui importe pour juger des orientations, ce sont justement les outils… et le CECR, plus peut-être que tout autre instrument récent du Conseil de l'Europe, en est la meilleure preuve… (j'y reviendrai au besoin).

Donc, l'éveil aux langues et les approches plurielles …

On sait :

1) que les *Approches plurielles* – et donc des approches relevant de *l'Éducation plurilingue et interculturelle* (je reviens dans quelques instants sur ce « donc ») – préexistaient aux instruments du Conseil de l'Europe pris à partie par B. Maurer : l'interculturel, l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre langues parentes n'ont pas attendu le CECR pour exister.

On sait aussi :

2) que les auteurs du CARAP, qui ont souhaité mettre en évidence ce que ces approches plurielles ont en commun, l'ont fait simultanément :
   - en élaborant le concept d'approches plurielles
   - en présentant ces approches comme les conséquences didactiques logiques de la conception de la *compétence plurilingue et pluri/interculturelle*, développée en 1997 par Coste, Moore & Zarate et reprise dans le chapitre 8 du CECR.

On devine :

3) que ce mouvement vers les écrits du Conseil de l'Europe n'était pas « gratuit », mais motivé en partie par un désir de reconnaissance institutionnelle.

Et on sait que cette conception de la *compétence plurilingue et pluri/interculturelle* constitue le fondement (/ un fondement essentiel) de *l'Éducation plurilingue et pluriculturelle*.

C'est sans doute ce qui pousse les tenants des approches plurielles à se proclamer imp(r)udemment comme étant « au cœur de *l'Éducation plurilingue et pluriculturelle* ».

C'est une position qu'ils acceptent volontiers de partager avec la « *Didactique du plurilinguisme* » considérée par Castellotti-Candelier (toujours à paraître[12]), comme logiquement « équivalente », tous calculs faits, aux *Approches plurielles*.

Donc, je vais considérer que toute critique portée à *l'Éducation plurilingue et interculturelle*, sauf si son auteur fait explicitement mention d'une exception concernant les *Approches plurielles* – ce qui n'est pas le cas pour l'ouvrage de Maurer – vaut pour les approches plurielles, doit être évaluée à l'aune des approches plurielles.

Si l'on procède ainsi, deux aspects des critiques adressées par Bruno Maurer à l'éducation plurilingue semblent particulièrement non pertinents, voire injustes. Il s'agit d'une part de l'accusation d'être un « enseignement de l'ignorance » (p. 145), et d'autre part celle de faire le lit d'un projet libéral.

Pour chaque aspect, plusieurs passages du livre pourraient être cités. Je me contenterai d'en prendre quelques-uns.

[12] Paru depuis : Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). « Didactique(s) du/des plurilinguisme(s) », in : Simonin, Jacky, Wharton, Sylvie (éd), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, pp. 293-318. Lyon, ENS-LSH éditions.

2. Un enseignement de l'ignorance

Évidemment, je n'ai pas pu éviter de remarquer que l'auteur ne cite jamais – y compris en bibliographie – le CARAP. Qu'il soit bon ou mauvais, angélique ou diabolique, le CARAP existe, et il s'affirme comme une volonté de donner à *l'Éducation plurilingue et interculturelle* une consistance concrète. C'est donc un peu choquant de voir qu'un auteur qui critique cette orientation cite un long passage d'un extrait d'un autre ouvrage (en l'occurrence le *Guide* de 2010) dans lequel le dit instrument est mentionné… et ne prend pas la peine d'aller y regarder de plus près, surtout quand cet instrument ne prétend pas moins que d'être un « Cadre de référence »…

Il est difficile aussi – dussé-je en rougir – de ne pas penser que, si l'auteur avait lu le CARAP… … On se prend à rêver…

Pourrait-il encore affirmer, devant l'interminable liste des descripteurs de savoirs, savoir-être, savoir-faire qui le composent, que l'éducation plurilingue ne permet pas à l'école de « jouer son rôle » dans la « découverte de fonctionnements linguistiques souvent complexes, qui n'ont rien d'évident pour celui qui n'a jamais réfléchi aux systèmes linguistiques », comme il le fait page 38 ? Ou encore, toujours en se limitant à quelques citations, que « les savoirs linguistiques, ceux liés au fonctionnement des langues » constituent « ce qui est particulièrement minoré » ? (p. 145 à nouveau).[13]

Il deviendrait très difficile de dire, comme il le fait p. 61, que « les objets enseignables ne sont pas définis »…

Il est vrai que ce ne sont peut-être pas là les « bons » savoirs ou savoir-faire, puisqu'avec les approches plurilingues, selon B. Maurer, « l'école n'a plus vocation à enseigner des langues ». Et il est vrai qu'à voir les descripteurs du CARAP, et leur caractère « trans- » ou « inter- » Bruno Maurer pourrait se voir conforté dans sa conviction que l'éducation plurilingue et interculturelle vient remplacer l'apprentissage des langues particulières et qu'on y néglige « l'acquisition des structures de base des langues qu'on étudie ». Mais il s'agit là pour le CARAP d'une volonté délibérée (et explicitée) de laisser, justement, toute leur place aux apprentissages de langues particulières, que les approches plurielles n'ambitionnent pas de remplacer, mais de soutenir, de faciliter. D'où l'image, que j'ose parfois évoquer, du CARAP comme « ciment » qui vient aider à construire les apprentissages linguistiques…

De la même façon, une meilleure connaissance de la réalité des approches plurielles, des réflexions méthodologiques qui accompagnent leur développement, des matériaux didactiques qu'elles proposent aurait peut-être évité que soit affirmé que, dans la foulée de la didactique du plurilinguisme, « les compétences linguistiques [sont] minorées, considérées comme des éléments non significatifs de la réussite de l'éducation plurilingue et interculturelle », que « les recherches en didactique des langues délaissent les questions relatives aux contenus, aux progressions, aux démarches permettant de construire les concepts linguistiques, aux objets relevant de la morphosyntaxe, de la phonétique, de la lexicologie ou de la sémantique […] ».

---

[13] Non dit à Tours, pour raison de temps :

Peut-être même aurait-il vu que la dimension interculturelle est, elle aussi, faite d'un certain nombre de savoirs.

Peut-être même - encore - douterait-il de la justesse de son affirmation selon laquelle si « les savoirs permettent les savoir-être […] l'inverse n'est hélas pas vrai » (ibid.)

L'intérêt que reconnaît l'auteur pour la « didactique intégrée » aurait pu lui fournir un « point de passage » vers une meilleure connaissance des approches plurielles, et donc vers une compréhension plus juste de ce qu'elles sont et font. Cependant, faute sans doute de reconnaître qu'il faut bien s'intéresser aussi aux « outils », ce rendez-vous pour l'instant manqué est remis à l'avenir. C'est une « direction[s] mérit[ant] d'être explorée » (p. 153), qui pour le moment, comme toute approche relevant de l'éducation plurilingue, ne peut être que critiquable. Il suffit pour cela de trouver la citation censée montrer que « encore une fois, l'accent n'est pas mis sur les caractéristiques des langues étudiées […] On reste dans le psycholinguistique » (p. 45). Et cela, en dépit des réalisations didactiques existantes – certes encore trop peu nombreuses – mais qui montrent bien que leurs auteurs ont les mains dans le cambouis linguistique, de façon concrète.

Venons-en à la question de l'évaluation :

On ne peut pas nier que – comme le souligne Bruno Maurer page 59 – il existe un réel déficit de la didactique du plurilinguisme en ce qui concerne l'étude de ses effets sur la maitrise des langues. Plus difficile cependant de souscrire à l'affirmation que « la moindre des choses serait, quand on instrumentalise [= ?] l'enseignement des langues, de mesurer l'impact sur les résultats en langues ». D'abord – mais je ne tomberais évidemment pas dans cette facilité – parce qu'on a envie de répondre que la moindre des choses, quand on en parle, c'est de connaître et au moins mentionner ce qui a été fait – je pense bien sûr ici à l'évaluation des effets de l'éveil aux langues dans le programme Evlang… et dans d'autres travaux. Mais plus sérieusement, tout en le déplorant, parce que la didactique du plurilinguisme ne fait pas en ce domaine moins que d'autres. On ne compte plus les réformes éducatives introduites sans évaluation préalable sérieuse. Et cela tient aussi à la difficulté intrinsèque qu'il y a à conduire de telles évaluations. A défaut de cela, on dispose – et il conviendrait sans doute de le reconnaître – de nombreux travaux qui décrivent la façon dont les apprenants se saisissent des outils proposés par les approches plurielles pour acquérir savoirs et savoir-faire dans des langues particulières.

3. L'éducation plurilingue fait le lit du libéralisme.

Bruno Maurer nous met tout de suite à l'aise, page 6. Ce n'est pas la « bonne foi » des chercheurs qui « travaillent à développer […] des dispositifs pédagogiques relevant de l'éducation plurilingue et interculturelle » qui est en cause. Tout au plus sommes-nous un peu inconscients… Mais maintenant, nous « sauron[s] à la construction de quel cadre général [nos] efforts concourent ».

Autrement dit, nous saurons que « l'idéologie plurilingue se situe au cœur du projet de construction d'une Europe libérale, au sens philosophique et politique du terme » (p. 108).

L'essai de démonstration de ce point de vue s'effectue en plusieurs étapes au cours du chapitre 3.3. Il faudrait sans doute prendre le temps de s'arrêter plus longuement sur certaines de ses étapes.

Je me contenterai de quelques brèves remarques, car à nouveau, pour moi, l'essentiel est ailleurs. Il n'est pas dans un jeu abstrait où s'entrechoquent des concepts, à la merci de glissements de sens et de malentendus, mais dans la réalité de ce que font les éducateurs avec des matériaux conçus dans la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle. Réalité que le choix délibéré de ne pas s'intéresser aux outils ne permet pas à l'auteur de prendre en compte.

On conviendra sans difficulté que le libéralisme « ne propos[e] aucun projet de vivre ensemble sur des valeurs » (p. 128). Mais comment peut-on affirmer qu'il en va de même du plurilinguisme, et que celui-ci « fournit une sorte de socle idéologique « vide » » au projet de construction politique européen (p. 127) ? L'auteur s'efforce de justifier son propos en s'appuyant sur des extraits manifestement bien choisis de Beacco et de Breidbach, au prix, à mon sens, d'une interprétation

forcée de certains termes. Est-il juste de passer quasiment sous silence tout ce qui, dans le *Guide* de 2007, relie fortement le plurilinguisme à des valeurs ? Je reste étonné de cet « oubli ».

Plus fondamentalement, ce qui est d'abord critiquable, c'est la réduction de la critique – sans doute indispensable – de l'appareil idéologique sous-jacent à la construction européenne (dont il faut rappeler qu'elle n'est pas l'affaire du Conseil de l'Europe) à la critique – en soi aussi souhaitable – des approches plurielles en éducation.

L'appareil idéologique en question déborde largement les seules questions linguistiques, et les approches plurielles ont vécu antérieurement (on l'a dit) - et vivent aujourd'hui - ailleurs qu'au Conseil de l'Europe.

En particulier, elles vivent au travers des acteurs de l'éducation (didacticien, élèves, enseignants… et parents). Une étude récente que j'ai effectuée auprès de parents qui découvrent des activités d'éveil aux langues montre bien qu'ils perçoivent les valeurs véhiculées par ce type d'intervention didactique : « Il y a la découverte de l'autre...c'est une école de la tolérance » ; « L'apprentissage de la différence … dans la socialisation et dans l'ouverture aux autres (…) ».

Et aussi : « C'est très valorisant pour les enfants qui parlent une autre langue à la maison ».

Les parents qui constatent cela, ou l'enseignant qui voit s'épanouir le visage d'un enfant, parce que pour la première fois, on parle de sa langue, celle de sa famille, à l'école, ne vont pas se demander s'il s'agit là d'une position « pro-lumières » ou « anti-lumières » (page 84). Ils ne font pas l'amalgame entre une démarche qui reconnaît une partie de l'identité d'un enfant et la porte ouverte au communautarisme. Il n'y a pas pour eux opposition entre reconnaissance d'une appartenance et inclusion – par l'individu comme par la société. Ils ne pensent pas que « toutes les activités qui renvoient à l'environnement de l'école pourraient avoir pour effet de renforcer les sentiments d'appartenance communautaire » (page 84).

Pour quiconque provoque, grâce à des approches plurilingues, de telles ouvertures, et qui se heurte souvent, pour ce faire, au principe libéral de « l'efficacité » au sens restreint de rentabilité économique, l'affirmation selon laquelle l'idéologie plurilingue est « au cœur du projet de construction d'une Europe libérale » est pour le moins saugrenue.

Section 3 – Volet épistémologique

Quel plurilinguisme pour quelle conception de la langue et de la diversité ? Quelles implications pour la posture du chercheur ?

TEXTE PROPOSÉ à la lecture : Robillard, D. de, 2008, « Langues, systèmes, didactiques, diversité, identités… », *Le français aujourd'hui* n° 162, 11-19

TEXTE LU ET COMMENTÉ par M.-M. Bertucci : Robillard, D. de, 2097, « Les langues de l'avant », 2007, in *Le Français aujourd'hui*, n° 158, *Enseigner les langues d'origine*, pp. 89-93, Paris : Armand Colin.

TEXTE LU ET COMMENTÉ par Aude Bretegnier : Robillard, D. de, 2010, « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : naît-on ou devient-on divers ? », *Cahiers de l'ACEDLE*, Vol.7, n°1, 35-61, http://acedle.org/spip.php?article2858

- Communication aux Journées NEQ, *Les plurilinguismes*, Université de Tours, 2009.

Sommaire

Marie-Madeleine Bertucci
Université de Cergy-Pontoise

La conception de la langue chez Didier de Robillard

1. Les fondements de la conception de Didier de Robillard

Il me semble qu'une des idées essentielles de Didier de Robillard réside dans la notion de « langues de l'avant ». Je fais l'hypothèse que l'avant doit être compris comme ce qui précède l'avènement de la conception de la langue véhiculée par les États Nations, c'est-à-dire d'une langue homogène, apte à être décrite et prédictible, conception qui accompagne la montée des nationalismes au XIXe siècle. La rupture doit être davantage comprise comme métaphorique que comme diachronique au sens strict du terme car la conception homogénéisante de la langue continue à prévaloir dans un certain nombre de contextes contemporains, scientifiques (au sens large on peut attribuer ce point de vue à la linguistique descriptiviste et plutôt formelle) ou non scientifiques (politiquement, cette conception de la langue est le fait des partis qui défendent une conception nationale, jacobine, centralisatrice des faits de langue).

Je vais donc essayer de montrer que les « langues de l'avant » sont des langues bricolées, métissées, hétérogènes issues de ce que Didier de Robillard (désormais DDR) appelle une socio-glotto-genèse dont les caractéristiques sont linguistiques, identitaires et symboliques. En conclusion, je m'efforcerai de mettre en évidence que ces conceptions s'inscrivent dans une perspective épistémologique désignée comme une alterlinguistique et s'opposant à ce que l'auteur nomme la technolinguistique fondée notamment sur l'élémentation et la grammatisation. Je soulignerai l'apport des analyses de DDR aux études sur les langues des migrants.

2. Les langues de l'avant : des langues bricolées, métissées, hétérogènes
(Une conception issue des études créoles et de la lexicographie francophone)

Je ne dispose pas ici de suffisamment de temps pour développer de manière entièrement satisfaisante cette dimension. Je centrerai ce premier point sur l'idée que les études créoles posent le problème de la frontière et du contact entre français et créole, sachant qu'il existe de nombreux termes ayant un signifiant identique en créole et en français mais offrant dans les deux langues, une opposition sémantique plus ou moins forte (phénomène qu'on observe également en français, Littré indique que le premier sens de dévisager est celui de « déchirer le visage avec les ongles ou les griffes »). La difficulté se trouve dans l'identification des formes d'une part et dans la détermination de leur appartenance à une langue ou à une autre, en situation de contacts de langues d'autre part (Robillard, 1995 : 188). Didier de Robillard s'inscrit dans la perspective ouverte par la notion d'interlecte (1981) développée par Lambert Félix Prudent. Au-delà, c'est la notion même de langue en tant qu'objet homogène, prédictible et descriptible qu'il critique.

3. Les enjeux épistémologiques de la critique de la notion de continuum linguistique et de la bipolarité créole/français

L'enjeu de la position défendue par Prudent et Robillard est que la situation linguistique dans les zones créolophones n'est pas figée dans une opposition indépassable entre les deux pôles que constitueraient le français et le créole, perçus comme des « langues pures » (l'expression est de Robillard (2007 : 107). Robillard ajoute que dans ces sociétés « le discours linguistiquement pur signe une certaine inadaptation que l'on ne pardonnerait qu'à des étrangers », « le français ou le créole « pur » sont infiniment plus rares que le créole francisé ou le français créolisé » (*Ibid*. p. 107). Plus bas, il souligne que les linguistes ont toujours eu des difficultés à « décrire ces situations » (*Ibid*.) (Baggioni - cité par Robillard, *Ibid*. p. 107 - se focalise sur le basilecte lorsqu'il rédige son dictionnaire de créole réunionnais). On ajoutera que la notion de continuum linguistique, souvent utilisée pour évoquer la situation linguistique dans les zones créolophones contribue à cette radicalisation en figeant les oppositions entre français et créole, acrolecte et basilecte (Carayol, Chaudenson, 1978).

Dans les faits, l'acrolecte et le basilecte partagent de nombreux traits linguistiques et l'opposition porte sur un nombre relativement limité d'éléments. L'intercompréhension est donc relativement aisée entre les deux pôles du continuum. Ces approches ne vont pas sans poser le problème de la variation.

Faire de l'acrolecte et du basilecte deux langues distinctes peut aussi résulter d'une volonté de construire socialement ces deux langues et de les opposer en masquant ce qui les rapproche. La notion de continuum linguistique place les langues dans une opposition binaire et ferme l'approche par cette opposition bipolaire.

Insister sur la binarité de l'opposition pour construire des langues distinctes, c'est aussi méconnaître le caractère empirique, bricolé des langues, desquelles on peut penser qu'elles ne sont pas des systèmes fermés (Robillard, 2001 : 1-2).

Il y a là d'une certaine façon la trace d'une conception de la langue comme objet maîtrisable, prédictible, qui peut tendre vers une simplification de cet objet langue en tentant d'organiser les faits linguistiques, de les mettre en ordre, et qui a pour conséquence pour le moins de minimiser la variation et de la masquer. Pour conclure sur ce point, on dira qu'il est parfois difficile de déceler la limite en termes linguistiques entre créole et français (Robillard, 2002 : 42), faute d'arguments formels déterminants.

4. Différences linguistiques, identitaires, symboliques : la socio-glotto-genèse

Il n'en demeure pas moins que les locuteurs peuvent en dépit de cette proximité décider d'ériger une frontière, la différence relève alors non du linguistique mais du social, et aussi du symbolique, la différence linguistique étant une différence identitaire profonde. C'est là que réside l'enjeu de la distinction entre le français et le créole au sein de ce qui est un même ensemble linguistique, c'est-à-dire dans la construction d'une relation fondée sur la distance entre proximité et éloignement, en fonction des locuteurs et des interactions mais aussi dans le cadre plus large d'une revendication identitaire et symbolique.

Au bout du compte, la question posée reste de savoir ce qu'est une langue. Didier de Robillard s'inscrit dans la perspective ouverte par les travaux de Gabriel Manessy sur les langues africaines (1989), à savoir que ce qui définit une langue, ce n'est pas son « système » mais « ce à quoi elle sert » (2007, p. 166) et il ajoute que « le potentiel identitaire d'une langue est directement proportionnel à l'imprédictibilité de ses formes » (*Ibid*.). La même question se pose à propos de l'identification des créoles comme « type formel particulier reconnaissable uniquement à ses structures » (*Ibid*., p. 167).

Les créoles relèvent de ce que Robillard appelle la « socio-glotto-genèse », à savoir qu'on peut les considérer comme « une entité socio-historique, sans grand fondement formel » (*Ibid*. p. 167, Chaudenson, 2000 ; Prudent, 1981) et expliquer leur montée en puissance par le fait qu'ils ont été perçus à un moment donné comme « un élément important de construction sociale » (*Ibid*. p. 168).

Conclusion

On soulignera, pour conclure, que DDR s'oppose à ce qu'il nomme la technolinguistique, caractérisée par la « stabilité, l'homogénéité, l'anhistoricité, l'acontextualité » (*Ibid*. p. 96) à laquelle il oppose l'alterlinguistique, fondée sur une « identité historicisée » et revendiquant « l'évolutivité, l'hétérogénéité, la contextualité, la temporalité » (*Ibid*.).

On ajoutera que cette opposition n'est pas neutre. Il convient de souligner la visée politique de la technolinguistique et pour illustrer ce point, on se reportera notamment à l'entreprise de refondation linguistique des Révolutionnaires. Ces derniers se sont dotés d'outils nouveaux essentiellement scripturaires, une grammaire et un dictionnaire. Ces instruments de référence - grammaire et dictionnaire - ont acquis de ce fait une fonction emblématique puisqu'ils ont incarné une politique, qui par le biais d'une généralisation de l'enseignement révolutionnait la langue en l'uniformisant et en écartant toute idée de variation, à travers le principe de l'élémentation et par le biais de la grammatisation et de son corpus d'exemples (Auroux, 1994 : 110), à la fois noyau de la standardisation linguistique, et aussi représentation choisie (phrases élémentaires, vocabulaire minimal).

On soulignera enfin que les parlers métissés, hybrides, plurilingues ne coïncident pas avec la vision homogénéisante, qu'ils heurtent et bousculent. Ainsi tout ce qui n'entre pas dans le cadre de la pureté linguistique relèverait du bricolage, voire de la pathologie (Amselle, 2004 : 275). C'est une des raisons pour lesquelles, ces parlers sont hors du champ du légitime et stigmatisés. Cette stigmatisation des pratiques langagières touche aussi les locuteurs, souvent des migrants, et interroge les schémas d'intégration des États Nations et dans ceux-ci notamment le traitement réservé au plurilinguisme. La situation de minorisation, sur laquelle débouche ce statut minoré ne peut laisser indemnes les sujets et elle peut devenir un trait identitaire spécifique, entraînant un rapport aux langues et surtout à la langue de scolarisation qu'il faudra interroger.

Bibliographie

Amselle, J.-L., 2004. « Du métissage au branchement des langues ». In Dakhlia, J. (éd.). *Trames de langues : usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Larose. pp. 273-278.

Auroux, S. 1994. *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège : Mardaga. 216 p.

Carayol, M., Chaudenson, R. 1978. « Diglossie et continuum linguistique à La Réunion ». In Guenier, N. , Genouvrier, E. , Khomsi, A. (éd.) *Les français devant la norme, Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Paris : Champion. 203 p.

Chaudenson, R. 2000. « Peut-on décrire un créole sans référence à sa genèse ? Pronoms et adjectifs dans les créoles français ». In *Langages*. 138.

Manessy, G. 1989. « De la subversion des langues importées : le français en Afrique noire ». In Chaudenson, R., Robillard, D.de. (éd.). *Langues, économie, développement*. Aix-en-Provence : IECF. Didier érudition. T .I . pp. 133-145.

Prudent, L.-F. 1981. « Diglossie et interlecte ». In *Bilinguisme et diglossie*. *Langages*. 61. Paris : Didier-Larousse. pp. 13-38.

Robillard, D. de. 1995. « Lexicographie variationniste, linguistique, sociolinguistique : antagonisme ou complémentarité ? Prédictibilité aléatoire ou chaos ? ». In Francard M., Latin D. *Le régionalisme lexical. Louvain-La-Neuve* : De Bœck. Duculot. pp .185-202.

Robillard, D. de. 2001 « Peut-on construire des « faits linguistiques » comme chaotiques ? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat ». In Santacroce, M. *Faits de langue – Faits de discours / Données processus et modèles / Qu'est-ce qu'un fait linguistique ?* Marges linguistiques. 1. http://marges.linguistiques.free.fr (Pdf 1-42)

Robillard, D. de. 2002. « Visages de l'hétérogénéité linguistique des communautés créoles. Contacts, diglossie, continuum, interlecte ». In Bavoux, C., Robillard, D. de. *Linguistique et créolistique*. Univers créoles 2. Paris : Anthropos. 218 p.

Robillard, D. de. 2007 « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas ». In Blanchet, P., Calvet, L.-J., Robillard, D. de. *Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question. Carnets d'atelier de sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan. pp. 81-228.

Aude Bretegnier
EA 2661 CREN / INEDUM, Université du Maine, France
Projet Régional « Pluri-L », Pays de La Loire

Lecture et commentaire du texte de Robillard, D. de, 2010

1. Éléments de présentation et de discussion

Le texte que je présente est un texte de Didier de Robillard, dans lequel il met en évidence un ensemble de contradictions épistémologiques, qui, selon son analyse, marquent de manière récurrente les travaux actuels menés sur les questions de diversité linguistique et culturelle.

Le texte constitue donc une analyse de ces contradictions, de leurs conséquences, de leur sens, et surtout de leurs enjeux, et vise, à travers cela, à clarifier une posture épistémologique, herméneutique, qui suscite des réactions, a peut-être du mal à se faire entendre… ce dont il s'agit aussi, pour Didier, d'analyser les enjeux.

> Cela est d'autant plus pertinent et utile au débat de fond que mes points de vue suscitent des réactions outrées, ou des réactions vives […]. Il me semble important de tenter d'y voir clair dans ce processus assez étonnant, dans la cohérence de ma posture herméneutique, qui consiste à ne pas craindre le conflit, à l'assumer et à s'y livrer, et à rechercher, si l'on suit les enseignements de Gadamer (1976), à définir les enjeux de ces réactions pour mieux les travailler *ensemble*[14]. (2010: 36)

Présenter ce texte, ce qu'il énonce, dénonce, propose… commencer par le comprendre… Comprendre *l'autre ?* C'est notamment cette possibilité que le texte remet en cause… ou propose plutôt, nous le verrons, de concevoir autrement.

Après avoir présenté les positions défendues, les contradictions repérées et les propositions formulées, je mettrai en discussion un ensemble de questions que cette analyse suscite en moi.

2. Des contradictions épistémologiques

On a donc, selon l'analyse de Didier, des travaux qui annoncent un travail *sur*, *de*, *avec* la pluralité, la complexité… mais qui réitèrent, tant du point de vue des conceptions produites et véhiculées, que de la posture, des logiques positivistes contradictoires avec le travail de l'hétérogénéité, de la diversité, entravant la possibilité même de concevoir ces phénomènes / dynamiques.

2.1. Des notions-clés peu définies

Une première remarque est celle d'un manque apparent de prise de recul face aux notions-clés de « Langue(s) » et de « diversité », massivement employées sans être définies, apparaissant peu interrogées, encore moins mises en question.

> … Tout se passe comme si ces termes ne suscitaient pas de questions, de débats, d'enjeux. (2010 : 38)

Implicitement ou explicitement, les emplois de « langue(s) » réfèrent à une conception structuraliste de la langue, qui interroge s'agissant de travaux qui cherchent à mieux comprendre des fonctionnements plurilingues dans leur complexité.

> À défaut de réflexion explicite, on trouve dans le texte support des expressions telles que "la langue en soi" qui réfère sans ambigüité à la théorisation structuraliste de la "langue", définition homogénéiste,

[14] Les éléments mis en italique sont le fait de l'auteur, les éléments soulignés sont de mon fait.

stabiliste et essentialiste un peu dissonante par rapport à la suite de l'article, qui évoque […] l'hétérogénéité des discours. (2010 : 38)

Comment peut-on concevoir, observer, comprendre, analyser… de l'hétérogénéité linguistique en fonction de logiques qui prennent le parti du stable, de l'homogène et de l'unique ?

> Partir de "langue" rend difficile l'étude de l'hétérogénéité, sinon en manière de contrepoint, puisque "langue" donne implicitement la priorité à l'homogénéité, à "la langue en soi", cela ayant de fortes chances de se conclure par l'invisibilisation ou la minoration de la diversité ou, au mieux, par son traitement comme un phénomène "second" par rapport à la "langue" […], dont les caractéristiques sont donc implicitement considérées comme des étalons incontestables et indépassables, alors qu'on déclare justement tenter de penser autrement. » (2010 : 39)

Se référant au texte de Coste, Moore, Zarate (1997), Didier de Robillard prend l'exemple de la notion de compétence plurilingue, qui l'intéresse en ce qu'elle opère un déplacement « émancipateur de la "langue" » (2010 : 48), mais que l'on décrit au moyen de termes (« systèmes », « distincts », « règles » « conditionnent » « changements de codes », « transferts »…), qui, dans une logique structuraliste, en figent la conception. Il en résulte une figure lissée du plurilinguisme, rationnalisant les contacts plurilingues, réduisant leur complexité, occultant leurs dimensions conflictuelles, produisant une modélisation…

> Il est probable que cette vision du plurilinguisme soit pertinente pour certains types de bilingues (2010 : 49)

… qui n'apparaît pas pouvoir rendre compte de formes plus « radicales » de plurilinguismes (je reviendrai sur ces éléments dans la partie discussion).

La conception de l'hétérogénéité à travers les filtres de théories homogénéisantes, et dont les enjeux sont de trouver de l'homogénéité, pose aussi une question éthique : Concevoir la diversité de l'autre à travers le filtre de l'homogène… n'est-ce pas, d'emblée, le nier dans sa diversité ?

2.2. Des notions-clés peu définies… et peu problématisées

Ces notions sont aussi très peu problématisées, comme s'il s'agissait de notions et de conceptions *neutres*… occultant ainsi le problème d'un filtre « stabiliste », mais aussi la question de l'histoire du processus de construction des « langues », à la fois comme objets scientifiques, et comme objets socio-politiques, venant pour aller vite « légitimer la construction des états-nations européens » :

> J'ai appelé cette conception classique de la "langue" "structuro-nationiste" parce qu'elle coïncide parfaitement avec les perspectives en vigueur au moment de la construction des nations européennes (et de la linguistique à prétention scientifique européenne). Dans un processus récursif, cette conception de la langue (et de la linguistique) légitime la construction des états-nations, censés reposer sur une unité monolingue et mono-culturelle que les sciences humaines en émergence elles-aussi (la coïncidence ne peut pas être complètement fortuite) étaient en train de fabriquer, en définissant la "langue" de manière homogénéiste, stabiliste et anhistoricisée (Robillard, 2008-a). (2010 : 38)

Employer « Langue » sans problématiser la notion, c'est donc « reconduire la définition dominante »

> Réutiliser "langue" sans forme de critique, de nuance ou de redéfinition, consiste donc à reconduire la définition dominante, homogénéiste, stabiliste, qui a assis la tendancielle biunivocité langue-nation qui a elle-même fondé le principe du monolinguisme étatique (Baggioni, 1997), précisément l'un des obstacles auxquels se heurtent les politiques linguistiques européennes actuelles, si elles veulent vraiment favoriser le plurilinguisme et la diversité. (2010 : 47)

Partir de l'idée que la langue « existe », occulte leur dimension construite, passant sous silence la question des enjeux que sous-tend la construction, l'identification, la catégorisation, la perception de « langues »… de continuité ou de discontinuité. Qui construit « la langue » ? Pourquoi construit-on

« la langue » ? Qui identifie / dénombre « les langues » ? Qui perçoit / ne perçoit pas ou encore a intérêt à voir de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité, une ou plusieurs langues ? …

2.3. Des contradictions qui se retrouvent dans le rapport au terrain

Ces contradictions se retrouvent dans le rapport construit au terrain.

Beaucoup de travaux annoncent des perspectives qualitatives, des pratiques ethnographiques, mais peinent à se départir d'une conception quantitative de la diversité. Peut-on s'en tenir à l'évidence selon laquelle *la diversité c'est plusieurs langues*, sans problématiser les enjeux de ce décompte ?

Globalement, la relation reste unimodale au terrain, avec l'idée d'un chercheur qui analyse son terrain, du chercheur au terrain *via* une analyse dont un enjeu reste de neutraliser la présence du chercheur, sa subjectivité, question qui continue à mettre les chercheurs mal à l'aise.

Beaucoup de travaux ont pourtant entrepris de critiquer la conception du chercheur neutre, mais aussi du chercheur-expert, en surplomb, pour défendre l'idée d'un chercheur qui travaille « avec »… Mais la présentation des projets et dispositifs de recherche indique que cette posture d'expertise se rejoue sans pour autant être redéfinie, ce qui passe notamment par le maintien indiscutable de critères positivistes de légitimation de la recherche (protocoles, enquêtes, corpus…).

Didier relève aussi la formulation, retenue dans le texte de présentation du projet Dylan, dans l'idée d'« adopter un point de vue émique », qui pose selon lui un double problème. D'une part, peut-on affirmer pouvoir adopter, comprendre le point de vue *de l'autre* ? Qu'est-ce à dire ? et quels moyens se donne-t-on pour cela ? D'autre part, la formulation même, « comprendre (le point de vue de) l'autre » n'inscrit-elle pas la question dans la logique positiviste d'un *autre-en-soi*, occultant la relation au chercheur interprétant, la place du chercheur dans le processus de construction de l'interprétation de ce point de vue ?

Je précise que jusque-là je me sens en adéquation avec les positions énoncées par Didier de Robillard.

3. Des contradictions… et des enjeux

Les chercheurs semblent ainsi aux prises avec un ensemble de tensions produisant ces contradictions, dont un premier enjeu renvoie à une question de lisibilité institutionnelle, les conceptions et logiques positivistes (leur) apparaissant mieux répondre aux attentes institutionnelles, mais qui, en présentant une figure simplifiée, a-conflictuelle, quantifiable de l'hétérogénéité, sous-évaluent « le coût et les difficultés » de travailler la diversité :

> Ces notions ["langue" ou "corpus"] fondent la posture d'expert, car le chercheur est actuellement d'autant plus crédible face à des institutions qu'il s'approche du modèle positiviste, institutionnellement dominant : la langue, le corpus, stables, "objets" convocables, "exhibables", manipulables sont de bien meilleurs arguments aux yeux d'autorités politiques que les processus de construction de signification dont parlent les approches herméneutiques. (2010 : 54)
>
> […] la diversité est tendanciellement perçue comme non problématique et non conflictuelle, parce qu'il est bien plus coûteux de la voir autrement. (2010 : 50)

D'autres enjeux sont identifiés, en lien avec l'histoire de la recherche, et des chercheurs, en tension entre pratiques héritées et pratiques en construction, entre le ressenti d'un besoin de s'émanciper d'un héritage positiviste encore dominant pour développer des alternatives épistémologiques… et la résistance à cette émancipation.

> … nombre d'ambigüités que j'interprète comme autant de signes de l'âpre lutte que livrent ces chercheurs contre les forces historiques qui les ont formés (2010 : 48)
>
> Je me livrerai donc au passage à quelques éléments de comparaison […] pour montrer l'étendue des enjeux, et […] la pesanteur des obstacles et inhibitions non seulement institutionnelles, mais surtout, et c'est sans doute là que mes propos dérangent le plus, ceux que les chercheurs transportent en eux en raison de l'histoire qui les a constitués, et qui empêchent de s'émanciper du positivisme, ce qui les conduit à ces contradictions qui freinent le travail de la diversité, et empêchent souvent même de voir et donc de débattre de ces contradictions […]. (2010 : 37-38)
>
> […] dans la mesure où nous tentons de changer un univers hérité historiquement, et en fonction duquel nous nous sommes construits et configurés adaptativement, cela n'a rien de surprenant. On peut en effet tout à fait s'attendre à ce que de telles batailles doivent se livrer pour que change le monde, autant au sein des institutions qu'au sein de chacun, puisque nous avons intériorisé ces tabous, règles, injonctions sociales et institutionnelles, y compris celles qui poussent au déni : la notion de langue est un pilier des états-nations européens, la mettre en cause n'est évidemment pas chose facile […]. (2010 : 50-51)

4. Les propositions

4.1. Changer de notions ?

S'agit-il donc de changer de notions ?

Oui, pour se doter d'*outils conceptuels* (notion non-employée par Didier de Robillard) qui permettent une conception processuelle, complexe, des phénomènes explorés.

Ou alors, réutiliser les notions, mais en les problématisant à partir de la question des enjeux de leur construction, y compris dans sa dimension symbolique, en les « explicitant comme idoles » au sens anthropologique de Latour (1996, cité par Didier de Robillard), ce qui suppose d'expliciter et de « revendiquer les contradictions qui […] incitent à construire [ces] 'idoles'» :

> J'ai, pour ma part, défendu l'idée que plutôt que de continuer à fabriquer ces idoles, on pourrait aussi soit proposer d'autres notions, soit revendiquer les contradictions qui nous incitent à construire des idoles pour les y projeter et ainsi nous en dédouaner, ce qui me semble politiquement et éthiquement plus transparent (Robillard, 2008-a, I), car plus informatif et donc responsabilisant pour le chercheur et le citoyen quant aux bénéfices, inconvénients, enjeux et limites des travaux de la recherche. (2010 : 38)

Il s'agit ainsi de travailler la diversité en la concevant d'abord comme construction sociale, culturelle, historique (à historiciser), interrogée du point de vue des fonctions, sur un terrain et dans une histoire, de la construction de l'homogénéité / hétérogénéité linguistique et culturelle :

> Cela suppose cependant un texte revendiquant et critiquant la part de l'héritage européen qui est homogénéiste et stabiliste qui est peut-être difficile à susciter ? Revendiquer la dimension historico-culturelle de la diversité aurait pour effet, en proposant une hypothèse sur la construction de l'homogénéité et de la diversité, d'en suggérer des fonctions, et d'esquisser des formes de politiques : les politiques peuvent sans doute infléchir ce que l'histoire humaine a antérieurement construit (mais encore faut-il avoir reconnu et critiqué cette histoire au nom d'un projet différent) ? (2010 : 41)

Il s'agit encore d'aller plus loin dans l'explicitation des problématiques politiques attenantes au travail de la diversité :

> […] pense-t-on que les avantages de la diversité en valent les coûts ? Autre question politique, lorsqu'on parle de diversité, où s'arrête-t-on ? (aux grandes langues seulement ? aux langues ayant une utilité économique seulement ? Va-t-on jusqu'aux "petites" langues, voire jusqu'aux dialectes ?). (2010 : 42)

4.2. Reconsidérer la posture et le travail du chercheur

Mais il s'agit aussi et surtout de reconsidérer la question du rôle, du travail, de la posture du chercheur, ce que Didier de Robillard propose de faire dans une perspective herméneutique qui selon lui ouvre la voie d'une alternative épistémologique pouvant permettre de « s'émanciper du positivisme ».

Une première question concerne le processus même de compréhension – l'herméneutique parle plutôt d'interprétation – de l'autre. Qu'est-ce que comprendre l'autre ? Ce processus est à concevoir dans un mouvement de « rétro-anticipation », opéré par celui qui interprète un autre, en fonction de son expérience et des enjeux que sous-tend pour lui cette interprétation.

> La réflexion herméneutique propose de considérer que ce qui fait que nous donnons sens au monde est l'obligation existentielle d'y vivre, d'y exister, donc d'y agir, de s'y projeter (P. Ricoeur). Cela incite tout être humain à amorcer ce processus en projetant sur le monde une hypothèse fondamentale selon laquelle il se croit capable de doter de significations le monde pour pouvoir s'y projeter, d'y vivre, en s'y orientant donc par projets, par anticipations, par *préjugés* (Gadamer, 1976) évolutifs tout au long de sa vie sans qu'aucun soit plus ou moins "vrai" que les autres, sinon par efficacité *a posteriori* (notamment en cas de pronostic auto-réalisateur). Cela signifie donc que les significations que chacun, donc chaque chercheur […], donne au monde sont indissociables à la fois de (ses représentations de) son histoire, de son expérience et de sa manière à lui de se projeter dans le monde en lui donnant des significations. Chaque processus de construction de significations est donc profondément marqué par le processus de rétro-anticipation de chacun, tant dans sa vie quotidienne que dans son activité professionnelle, puisqu'il en est transversal. (2010 : 53)

Si les travaux annoncent des corpus contextualisés, cette contextualisation est incomplète si elle n'est pas historicisée du point de vue de « l'histoire et [des] anticipations de ceux qui les travaillent » (2010 : 56).

Il s'agit également de se demander comment comprendre / interpréter la diversité sans retomber dans une logique quantitative simplificatrice. Didier parle à ce sujet de « différences qualitatives de fonctionnalité », mais aussi de « différences perçues », dont la perception doit être interrogée du point de vue des enjeux qu'elle sous-tend, dans l'histoire de celui qui perçoit.

> Plus que le nombre, les différences qualitatives de fonctionnalité sont plus importantes, et ce sont elles qui permettent de juger s'il y a ou non diversité. […] c'est la différence perçue et les enjeux associés qui importent. Ou encore : ce ne sont pas les différences qui fabriquent la diversité, mais les enjeux et différences qui en fabriquent les supports, dont les langues. […] la différence "constatée" ne peut se séparer de l'expérience de la construction de la différence, puisque la différence ne peut apparaître que construite face à une altérité repérée par rapport à celui qui énonce la différence. (2010 : 53)

Ainsi, si j'essaye de formuler ce que je comprends de cette idée :

- On ne peut pas « comprendre l'autre », mais percevoir ce que cet autre déclenche comme altérité chez soi, et c'est cette perception d'altérité qui nous permet d'interpréter la différence de l'autre….
- … cela à l'aune de l'analyse des enjeux qui ?? sous-tendent, pour soi chercheur, dans son histoire et dans son actualité, en fonction de contraintes culturelles, institutionnelles, etc., le fait de voir « là », sur ce terrain, de l'hétérogénéité, ou de l'homogénéité, une ou des langues.

Je reviendrai sur ces questions dans la partie discussion.

4.3. Un « travail sur l'histoire »

Face à sa recherche, le travail du chercheur commence ainsi par un « travail de l'histoire », qui renvoie à un travail d'historicisation de sa recherche, d'interprétation / traduction, par ce processus de rétro-anticipation, des enjeux que sous-tend pour lui, ici et maintenant, la perspective d'observer ce qu'il observe / d'analyser ce qu'il analyse.

Ce travail d'explicitation, à travers lequel il prend en charge « ce qui l'a fait différent », revendique sa qualité d'être divers, permet au chercheur de « devenir divers », construisant ainsi les possibilités de sa relation à la diversité.

> […] le parcours du chercheur commence sans doute par un travail que H.G. Gadamer appelle le "travail de l'histoire" qui consiste à expliciter aux autres comment notre histoire sociale, politique, biographique nous a construits, et à exposer aux autres nos objectifs politiques et éthiques, qui construisent le travail du sens que le chercheur donne à ce avec quoi il travaille (expérimentations, corpus, expériences, discours...). Ce travail consiste, en un sens, à estimer que nous devenons divers le jour où nous revendiquons cette qualité avec les autres en revendiquant notre humanité historique, avec les félicités et vicissitudes qui l'accompagnent. (p58)
>
> Je pense en effet que les chercheurs peuvent d'autant mieux traiter de diversité, enjeu de notre époque s'il en est, qu'ils sont capables de revendiquer la leur propre. Cela par le biais d'un récit où ils prennent en charge et explicitent ce qui les a faits eux-mêmes "différents" en faisant ainsi l'expérience consciente de ce travail. (p58)
>
> Il ne s'agit, dans cette perspective, ni de trouver la "vraie" histoire et les "vraies" anticipations, ni de viser à *tout* expliciter un jour de l'histoire et des anticipations, puisque les histoires changent avec les anticipations envisagées et réciproquement. Il s'agit d'en faire un débat permanent, un "conflit des interprétations" (Ricoeur) qui nourrit la recherche parce que, si l'on suit P. Ricoeur, la recherche avec des autres passe par un récit aux autres, ainsi placés au centre du dispositif de travail. Cette activité de récit, à son tour, en plaçant des causes et effets postulés les uns par rapport aux autres, construit le sentiment du temps humain. Ce travail est foncièrement diversitaire dans la mesure où il repose sur la traduction aux autres, donc sur un effort et une attention (éventuellement dans des modalités conflictuelles) aux autres ce qui, en modifiant les attitudes, devient un adjuvant puissant en instabilisant en permanence les points de vue auto-centrés, ce qui facilite le travail de la diversité linguistique et culturelle en instabilisant les auto-/, ethno-/ chrono-, géo-/ etc. centrismes. (2010 : 57)

Ainsi cette posture herméneutique d'explicitation / historisation est-elle décrite comme « foncièrement diversitaire », engageant le chercheur dans un dialogue assumé comme conflictuel, déclencheur d'altérité, dont un enjeu est l'instabilisation de représentations et de points de vue, propice à l'avancement de la réflexion.

Les propositions de Didier auraient-elles du mal à se faire entendre ? Ou plutôt se font entendre avec comme enjeux de déclencher une altérité conflictuelle déplaçant quelque chose dans les représentations pour faire progresser les débats… ?

5. Quelques éléments de discussion

A la lecture du texte, quelques formulations me sont apparues paradoxalement sur-déterminant, par rapport à ce que je comprends de l'historicité, le poids d'une histoire dont les individus apparaissent les sujets passifs, soumis à des contradictions, qui, de par l'histoire, leur sont « constitutives et structurelles » :

> […] les obstacles et inhibitions […] l que les chercheurs transportent en eux en raison de l'histoire qui les a constitués, et qui empêchent de s'émanciper du positivisme, ce qui les conduit à ces contradictions

qui freinent le travail de la diversité, et empêchent souvent même de voir et donc de débattre de ces contradictions, car elles nous sont constitutives et structurelles. (2010 : 37-38)

> […] nombre d'ambigüités que j'interprète comme autant de signes de l'âpre lutte que livrent ces chercheurs contre les forces historiques qui les ont formés. (2010 : 48)

D'autres formulations m'interrogent, comme l'idée d'une « formation de standardophone » qui marquerait « la plupart des chercheurs en activité » :

> La question se pose donc de savoir si on peut sans incohérence, tout en s'ancrant implicitement dans un cadre linguistique "classique", parler de "diversité" linguistique sans finir par s'empêtrer dans des notions contradictoires, soit par simple et bien compréhensible inattention critique (une formation de standardophone vise à en faire un sourd à la diversité, et cela fait partie de l'historicité de la plupart des chercheurs en activité) […] (2010 : 39)

… la plupart donc pas *tous* ? Certains chercheurs n'auraient-ils pas relevé d'une « formation de standardophone » ? …

On en arrive ainsi à la question de la « compétence plurilingue », analysée par Didier comme présentant, dans une logique structuraliste de « la langue », une figure lissée, rationnelle, a-conflictuelle du plurilinguisme, peut-être « pertinente pour certains types de bilingues (2010 : 49) », mais ne permettant pas de rendre compte de la complexité de situations « radicalement plurilingues », telles que les situations créoles.

> Il est probable que cette vision du plurilinguisme soit pertinente pour certains types de bilingues […]. Il n'en demeure pas moins qu'il faudra bien un jour faire une place dans la théorisation générale à d'autres types de plurilingues, peut-être en majorité dans le monde, ceux à qui l'on apprend tardivement que ce qu'ils ont parlé jusqu'à un jour fatidique, est, pour d'autres, notamment les institutions, plusieurs langues. (2010 : 49)

Dans le texte, ces formes « radicales » de plurilinguisme, ce qui les caractérise, demeurent peu explicitées. Didier présente la figure d'un « locuteur plurilingue ontologique », pour qui la notion de langue n'a pas de sens *a priori*.

> […] chez le locuteur plurilingue ontologique, la question n'a d'ailleurs pas vraiment de sens, puisque les "langues" constituent un découpage surimposé et / ou cristallisé *a posteriori* à des compétences souples que rien ne laissait supposer écartelées entre des champs divers, et qui, même après l'intervention des institutions, continue à être considéré, selon les circonstances, comme divers ou unifié. (2010 : 50)

Cette idée rappelle la thèse défendue par Jean-Loup Amselle (1999)[15], à propos de la manière dont les classifications des ethnologues, en Afrique coloniale notamment, ont créé des frontières là où existaient des zones de continuum, de l'hétérogénéité non institutionnalisée, légitimant ainsi les découpages nationaux coloniaux, la production de ce savoir conforme au pouvoir permettant en retour la légitimation de la discipline.

Mais ici encore la formulation interroge, donne à penser à une vision idéalisée : des « compétences souples que rien ne laissait supposer écartelées entre des champs divers » ? Des locuteurs préservés de toute forme de conscience / pression normative ?

Une autre question que la lecture m'évoque : les langues / frontières ne seraient que des construits politico-institutionnels ? Les propos m'apparaissent ainsi occulter la question du besoin de faire langue et de faire frontière, inscrit dans le processus socio-identitaire d'identification / distinction, de socialisation.

---

15 *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot.

Au-delà, si je le reformule comme je le comprends, il s'agit de concevoir que ce que nous appelons « plurilinguisme » est avant tout, du point de vue du locuteur, une pratique langagière, qu'il peut percevoir comme hétérogène, mais peut-être pas davantage qu'un locuteur que l'on catégoriserait comme monolingue, mais qu'il ne perçoit pas d'abord, dans une logique cloisonnée, en termes de *langues* distinctes, mais plutôt comme une compétence et des ressources aux fonctionnalités diverses.

La figure du « locuteur plurilingue ontologique » est encore explicitée comme suit :

> Non pas parce qu'il serait simplement "né" plurilingue pour reprendre la vision simpliste de la "nativité", mais parce qu'il en aura pris conscience, et qu'il le sera donc ainsi devenu, contre les idéologies qui tentent de lui en imposer des visions simplistes (2010 : ndbp, p.50)

Mais je ne parviens pas à comprendre l'articulation de cette idée à la première.

Le « locuteur plurilingue ontologique » n'est pas celui qui est « né plurilingue » mais « l'est devenu », au sens où il « aura pris conscience » de son plurilinguisme… Serait-ce à dire que *ce* locuteur, dans sa représentation de pratiques hétérogènes non identifiées comme pluri-lingues, ne serait pas *encore* « plurilingue » ?

Ce paragraphe, qui fait fortement écho au « travail de l'histoire » évoqué *supra*, qui permet au chercheur d'assumer / revendiquer sa pluralité pour devenir lui-même « divers », perd quelque peu le lecteur du point de vue du sujet auquel on fait alors référence : le locuteur semble alors un peu disparaître sous la problématique du chercheur… ?

Ces réflexions me ramènent à la conception proposée du travail du chercheur, interprétant la différence de l'autre à partir de la perception d'altérité que cet autre déclenche en lui-même, cette perception étant inscrite dans l'histoire du chercheur et sous-tendant de multiples enjeux qu'il convient également d'expliciter / historiciser, qui lui donne à reconnaître et à revendiquer la diversité au départ de laquelle il appréhende la diversité de l'autre.

Naïvement, j'ai envie de demander : jusqu'où va-t-on ? Comment le processus décrit, toujours inachevé, toujours à reconstruire, peut-il par exemple s'arranger de l'écriture, qui formalise, fige, contraint à catégoriser ? On a là un modèle radical de contextualisation / historicisation et de la recherche et du chercheur, radical… ou idéal, et en ce sens inaccessible ?

La question de la place de l'autre m'interroge aussi fortement, cet autre qui n'existe pas *en soi*… mais qui a quand même *sa propre problématique* en dehors du chercheur…?

Section 4 – Volet psycholinguistique

Plurilinguisme et acquisition :
Quels fondements et quels effets ?

TEXTE LU ET COMMENTÉ

Véronique, D. 2005, « Questions à une didactique de la pluralité des langues, dans Mochet, M.A. et al. (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Éditions.

Véronique, D. 2008, « Les recherches sur le contact et l'acquisition des langues et la didactique du plurilinguisme : quelles perspectives pour la classe ? », Colloque La formation des enseignants en contexte plurilingue - Identité, hybridité, mobilité, Université du Luxembourg et IUFM d'Alsace.

Sommaire

Sofia Stratilaki
Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle

Composition de l'article de Daniel Véronique 'Questions à une didactique de la pluralité des langues'[16]

L'article de Daniel Véronique se divise en cinq parties :

1ère partie = mise en avant de la relation entre école et plurilinguisme.
L'auteur prend appui sur des écrits de Coste de 1973, 1991, 1997 et des références portant sur le bilinguisme et les pratiques des langues (communication exolingue) de Py et Lüdi (1995, 1986, 2001). Nous notons quelques mots clés qui reviennent dans son discours, tels que : enseignement pluriel des langues, classe, pratiques des langues, plurilinguisme, bilinguisme, ainsi qu'un regard critique et des interrogations qui s'expriment sur la 'difficile migration' de ces notions dans l'enseignement des langues (e.g. 'presque divorce de l'école'). D. Véronique souhaite s'interroger sur les relations entre pratiques et théorisation (positions conceptuelles) dans le domaine du plurilinguisme afin de dégager quelques éléments de la 'polémique' actuelle autour de la didactique du plurilinguisme. Notons que l'auteur parle plutôt d'un 'enseignement de la pluralité des langues'.

2ème partie = facteurs liés à la réussite de l'enseignement pluriel des langues.
Daniel Véronique souligne dans cette partie que de nombreux facteurs ont contribué à la diffusion des langues : le projet Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, des contextes sociaux divers et des situations scolaires spécifiques. Tout en soulignant ces facteurs, il soulève certaines interrogations portant sur des positions conceptuelles qui fondent la didactique du plurilinguisme. Il fait appel, dans son argumentation, à plusieurs références bibliographiques. Nous pouvons mentionner ici celles de Gajo (2001) et de Castellotti (2001) sur l'inventaire de modèles d'enseignement bilingue, en soulignant tout particulièrement l'apport de l'éveil aux langues (Candelier, 2004). Enfin, l'auteur rappelle l'interrogation suivante : 'comment penser la relation entre, d'une part, des pratiques plurilingues observables et des représentations repérables du plurilinguisme et, d'autre part, des compétences plurilingues sous-tendant de telles pratiques et pour partie marquées par ces représentations ?' Coste (2001, p. 192).

3ème partie = D. Véronique, après avoir souligné que, selon Coste (2001), l'enseignement des langues ne se limite pas à une 'conception binariste' (LM et LE), il analyse la définition de la compétence plurilingue en soulignant le(s) rapport(s) des langues dans sa construction. Il souligne, dans son argumentation, trois déplacements opérés par la didactique du plurilinguisme, tels qu'ils sont mis en avant par Coste (2001, 2003), Moore (2003) et Castellotti (2001) : d'une part, 'la didactique du plurilinguisme vise à mettre en place une compétence plurilingue'. En ce sens, elle ne devrait pas être confondue avec la juxtaposition de compétences monolingues. D'autre part, il y a lieu de re-conceptualiser les notions de langue maternelle, langue première et langue étrangère, tenant compte des enjeux spécifiques à l'appropriation des langues tierces. Dans ce cadre, les notions de distance et de proximité des langues, ainsi que celle d'alternance codique, trouvent toute leur place, selon D. Véronique.

[16] Daniel Véronique 2005, « Questions à une didactique de la pluralité des langues », dans Mochet *et al.* (dir.) *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste.* ENS-LSH, pp. 49-58.

4ème partie = Dans cette partie, l'auteur rappelle que les recherches sur le bilinguisme et les contacts des langues n'ignorent pas *les* rapports entre les *langues* (autres que L1 *vs* L2), et ce depuis très longtemps (e.g. Weinreich, 1953 ; Martinet, 1966). Il cite à l'appui la prise en compte des dimensions cognitives et sociales développées dans les recherches de Milroy et Muysken. Puis, D. Véronique note que la conception de ce qu'on entend par « langue » diffère entre linguistes et didacticiens (langue-culture) et insiste sur le fait que les résultats des recherches portant sur les langues tierces et affirmant un processus d'appropriation qui serait différent de celui d'une deuxième langue restent, pour l'instant, limités (voir, en particulier, la nature des objets et des tâches). Enfin, l'auteur exprime sa réticence par rapport aux travaux portant sur les représentations des langues. Si S. Stratilaki reconnaît le fondement de ces arguments (portant, notamment, sur l'acquisition d'une L3, cf. le bilan du colloque sur L'acquisition de L3 tenu récemment à Varsovie), elle est, toutefois, en désaccord avec la critique exprimée sur les représentations sociales, puisque la valeur réelle d'un apprentissage réside dans les expériences d'apprentissage *authentiques* que les élèves ont l'occasion de vivre dans l'école (langue comme *objet* d'appropriation et comme *vecteur* qui véhicule l'enseignement des autres matières).

5ème partie = D. Véronique questionne directement la conception, voire définition, de la didactique du plurilinguisme : s'agit-il plutôt d'un 'ajustement méthodologique' (donc loin de la représentation d'un 'boulversement paradigmatique' de la recherche, tel qu'il a été présenté et défendu par les précurseurs du plurilinguisme) ? Pour lui, il s'agit plutôt d'une constatation, voire d'une affirmation des réalités des classes et des institutions, présentées sous forme de métaphores ('pivot') qui interpellent, certes, le lecteur et retiennent son attention mais nécessiteraient une posture empirique pour légitimer leur bien fondé. Les expériences du plurilinguisme peuvent-elles se généraliser à des classes ordinaires ? S. Stratilaki se demande si cette posture empirique relève de la contextualisation sociale et historique. À la fin de sa contribution, D. Véronique revient sur deux questions, déjà soulevées par Jean-Louis Dufays en 2001 (p. 310-311) : d'une part, il se demande si 'l'art qui préside à la réussite de certaines expériences plurilingues est compatible avec des classes plus ordinaires' ; d'autre part, l'auteur s'interroge sur les 'données objectives' et les 'méthodes éprouvées' de la didactique du plurilinguisme. S. Stratilaki pense qu'il s'agit en effet d'interrogations d'une importance centrale qui pourraient nous faire réfléchir sur nos positions théoriques et méthodologiques.

Sylvie Wharton

Université d'Aix-en-Provence

Lecture et entretien à propos de textes de D. Véronique

La lecture de l'article de D. Véronique (2005) a été complétée et augmentée

- par le texte d'une communication confié par l'auteur :
- ainsi que d'un entretien avec D. Véronique.

Même s'il reconnaît « le bien-fondé de la pratique d'enseignement d'une diversité de langues à l'école », qu'il affirme que « l'enseignement pluriel des langues à l'école est hautement souhaitable », et que « des progrès sensibles semblent avoir été réalisés dans ce sens », D. Véronique (DV) formule un certain nombre de critiques à l'encontre de la didactique du plurilinguisme (DDP) qui peuvent être regroupées sous 4 points :

- De simples ajustements méthodologiques
- Des assises théoriques insuffisantes
- Des problèmes de contextualisation
- Une évaluation manquante

1) De simples ajustements méthodologiques

Plutôt que de parler de "bouleversement paradigmatique", DV préfère suggérer que la réflexion menée par les tenants de la DDP ne relève somme toute que de simples ajustements méthodologiques, et en aucun cas d'une révolution conceptuelle ou épistémologique.

Tout d'abord, il avance que finalement, "les réflexions technologiques et praxéologiques issues de la didactique des langues sont en deçà des réalités des classes et des institutions", laissant entendre par là que les praticiens usent déjà "de toute l'étendue des connaissances linguistiques, déjà maitrisées ou en cours d'appropriation, de l'élève"; selon DV, les dogmes antérieurs (le "cloisonnement des contacts interlinguistiques" par exemple) sont "battus en brèche dans les classes depuis une trentaine d'années".

Il ajoute en outre que le fait de remettre en question les "notions usuelles de langue première / maternelle et de langue étrangère" n'est pas nouveau non plus, et rappelle que dès 1966 Martinet "mettait fortement en garde contre l'équivalence entre langue maternelle et première langue acquise".

Enfin, DV appuie cette hypothèse en interrogeant également quelques éléments théoriques.

2) Des assises théoriques insuffisantes

A plusieurs reprises, et sur plusieurs points, DV met en cause les fondements théoriques de la DDP (que DV assimile à plusieurs reprises à "l'enseignement d'une diversité de langues").

- Sur la notion de "langue" : "il n'est pas certain que la critique formulée à l'encontre d'un 'cadre théorique monolingue de la langue' (Moore, 2003) soit pertinente par rapport à la place de la

notion de langue dans la théorisation en didactique des langues”. Car pour DV, les didacticiens “sont davantage sensibles à la dimension actionnelle et institutionnelle des langues et à l’entreprise de grammatisation qu’aux interrogations fondamentales des sciences du langage”.

- À propos de la recherche sur le bilinguisme : DV réfute l’idée (avancée dit-il par Candelier, Castellotti ou Matthey) selon laquelle ces travaux se seraient essentiellement inscrits “dans une perspective dyadique”. Il évoque par exemple les écrits de Martinet, ou de Haugen. Mais lorsqu’il fait état de “l’impossible équilinguisme” pour le premier, ou de “l’identification interlinguale” pour le second, ou, plus encore, qu’il développe le modèle de Myers-Scotton, pour affirmer que ces linguistes n’ont pas une approche binaire du bilinguisme, on peut être surpris, tant ces notions et/ou modèles résonnent précisément avec une vision très dichotomique des contacts de langues. DV suggère que les didacticiens en cause n’ont pas fait une lecture avisée des travaux de Myers-Scotton, qui apporte “une vision bien plus complexe des rapports interlinguistiques”.
- DV désapprouve aussi le recours aux verbalisations, en tout cas dénonce le lien qu’il juge excessif, qui pourrait être fait entre verbalisations / acquisition (ou savoirs déclaratifs / savoir-faires procéduraux), en citant notamment les travaux de Kim (2003), et rappelle que “l’exploration des représentations demeure une entreprise délicate”. Et dans le même mouvement, il met en question le fait que, d’après ce qu’il perçoit, “une didactique de la pluralité (doive) prôner une pédagogie de l’alternance codique”, réprouvant au passage l’expression de “pivot d’apprentissage” pour désigner la langue maternelle.
- Enfin, DV élabore une critique très appuyée de “la lecture faite par les didacticiens des travaux en acquisition et sur le bilinguisme”, car “elle se tourne davantage vers les recherches sur l’acquisition des L3/L4 plutôt que vers les recherches n’impliquant qu’une L2”.

3) Des problèmes de contextualisation

Les recherches sur la potentielle spécificité des processus de l’acquisition multilingue révèlent, d’après DV, des conclusions diverses, qui seraient générées par la diversité des contextes. Nature des objets linguistiques investigués (phonétique, lexique ou grammaire) ou nature des tâches qui ont permis le recueil des données sont des éléments de ces contextes, mais DV laisse aussi une part importante à la L1, qui déclencherait des comportements langagiers différents (ex : “les arabophones emploient peu la formule ne + V”). De sorte qu’il regrette que cet aspect ne soit pas pris en compte dans les développements théoriques de la DDP.

DV évoque également l’âge des apprenants, ou la nature du curriculum, ou encore le niveau d’étude, comme des éléments d’une nécessaire contextualisation “sociale, historique et didactique”, pour laquelle des “théorisations nouvelles sont nécessaires”.

4) Une évaluation manquante

En s’appuyant sur Dufays (2003), DV dénonce l’absence de “contrôles selon les méthodes éprouvées des sciences de l’éducation”, et se demande si, plutôt qu’un nouveau paradigme, on n’est pas en face d’une “nouvelle doxa (…) fondée sur des croyances”.

Débat entre les membres de l'association

Et maintenant ?

La lecture des documents a été prétexte à l'émergence de positionnements et de questionnements, sinon divergents, du moins riches de leurs diversités et de leurs nuances, au cours des discussions ayant suivi chacune des quatre séances de présentation.
C'était par ailleurs un des buts de ces rencontres que de partager, à partir de textes critiques, les certitudes (instables) et les doutes (persistants) de chacun, la finalité étant de définir les points communs partagés, les aires de désaccords et les domaines nécessitant des approfondissements. Et cela à partir de la diversité des expériences, des sensibilités et des convictions.
Les discussions ont été fécondes et ont permis d'établir un certain nombre de questions à creuser et de directions à prendre pour les travaux futurs de l'ADEB.

Quelques éléments de réflexion surgis au cours des discussions

Nous les résumons ici sous forme d'inventaire d'orientations possibles en distinguant trois niveaux :
- le positionnement de l'ADEB
- sa réflexion théorique
- son action.

Au niveau de son positionnement

Pour l'ADEB, il s'agirait de :
- accepter et assumer le conflit inhérent à toute prise de position et travailler aussi sur la base de nos divergences, tensions, etc.
- revenir sur la faiblesse et la partialité de nombre des argumentaires en faveur du plurilinguisme que peuvent utiliser, entre autres, les membres de l'association
- prendre, si c'est le cas, des distances à l'égard d'une vision « enchantée », « romantique » et « essentialiste » du plurilinguisme et de la diversité et pluralité linguistiques et culturelles, en en assumant aussi les aspects conflictuels et problématiques
- savoir faire la différence - en tant qu'association - entre les divers positionnements possibles de ses membres (recherche, intervention, militantisme) sachant que ces divers positionnements impliquent des postures différentes qui peuvent donner lieu aussi bien à des recouvrements qu'à des tensions ; il s'agirait notamment de s'interroger sur l'articulation possible entre ces divers positionnements
- en tant que chercheurs, nous interroger et réfléchir plus en profondeur sur les possibles postures face au(x) terrain(s) et aux acteurs de ce(s) terrain(s).

Au niveau théorique

L'ADEB pourrait :
- se demander dans quelle mesure elle entend remettre en question la notion de langue :
    - préciser pourquoi et en quoi elle est importante dans une perspective didactique, notamment dans une orientation « pluri » de la DDL

    - serait-il possible d'enseigner une langue sans la décrire ? Et la décrire est-ce l'essentialiser ?
    - ne s'agirait-il pas plutôt de mieux prendre en compte et clarifier les rapports entre variation interne propre à toute langue, variation inter langues et construction historico-sociale des langues ?
    - quelles en seraient les retombées sur la conception de la didactique des langues (dans une perspective « pluri ») ?
- mettre au clair aussi la relation entre éducation plurilingue et éducation interculturelle, notamment :
    - comprendre comment le passage s'est opéré entre pluriculturel et interculturel dans les travaux du Conseil de l'Europe ;
    - dans quelle mesure il s'agit de deux éducations distinctes ou à recouvrements au moins partiels et mutuels ?
- s'interroger sur ce qu'est/sont la/les didactiques du plurilinguisme
- face aux accusations d'absence de recherches sur les effets du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue, recenser ce qui existe comme littérature et en évaluer la qualité au niveau de la théorisation

Au niveau de l'action

L'ADEB pourrait se donner différentes perspectives :

- recenser et soumettre à examen critique les outils actuellement disponibles
- approfondir la problématique de l'évaluation du plurilinguisme
    - en étant conscient qu'il s'agit là d'une dimension indispensable si l'on veut argumenter / démontrer que l'éducation plurilingue est possible et réalisable aux yeux de ses détracteurs
    - en dépassant l'orientation simplement multilingue (= évaluation de compétences monolingues juxtaposées) proposée par les outils actuels
    - en réfléchissant à de nouvelles modalités d'évaluation qui soient en mesure de rendre compte de la compétence plurilingue et à la manière dont les modalités existantes peuvent (ou non, ou à quelles conditions) s'inscrire dans cette perspective.
    - en réfléchissant aux recoupements relatifs de l'évaluation et de la certification et à ce qu'une orientation « pluri » interroge de la notion même d'évaluation [ce qui, de fait, ne concerne pas seulement le niveau de l'action]
- rechercher une visibilité des positions de l'association
    - sous la forme d'une démarcation par rapport à certains positionnements actuels face au plurilinguisme
    - par le savoir-faire mais aussi le faire savoir
- contribuer, par la diffusion de ses propositions, aux formations initiales et continues comme lieux clés pour une évolution des représentations et des pratiques relatives à la pluralité linguistique et culturelle et à son appropriation.

À la suite des présentations et prenant appui sur les éléments ressortis au cours des débats de ces deux journées, les membres de l'ADEB ont convenu d'élaborer un document bref surtout destiné aux formateurs et proposant une présentation argumentée de l'éducation plurilingue (*L'éducation plurilingue : enjeux et perspectives didactiques*).